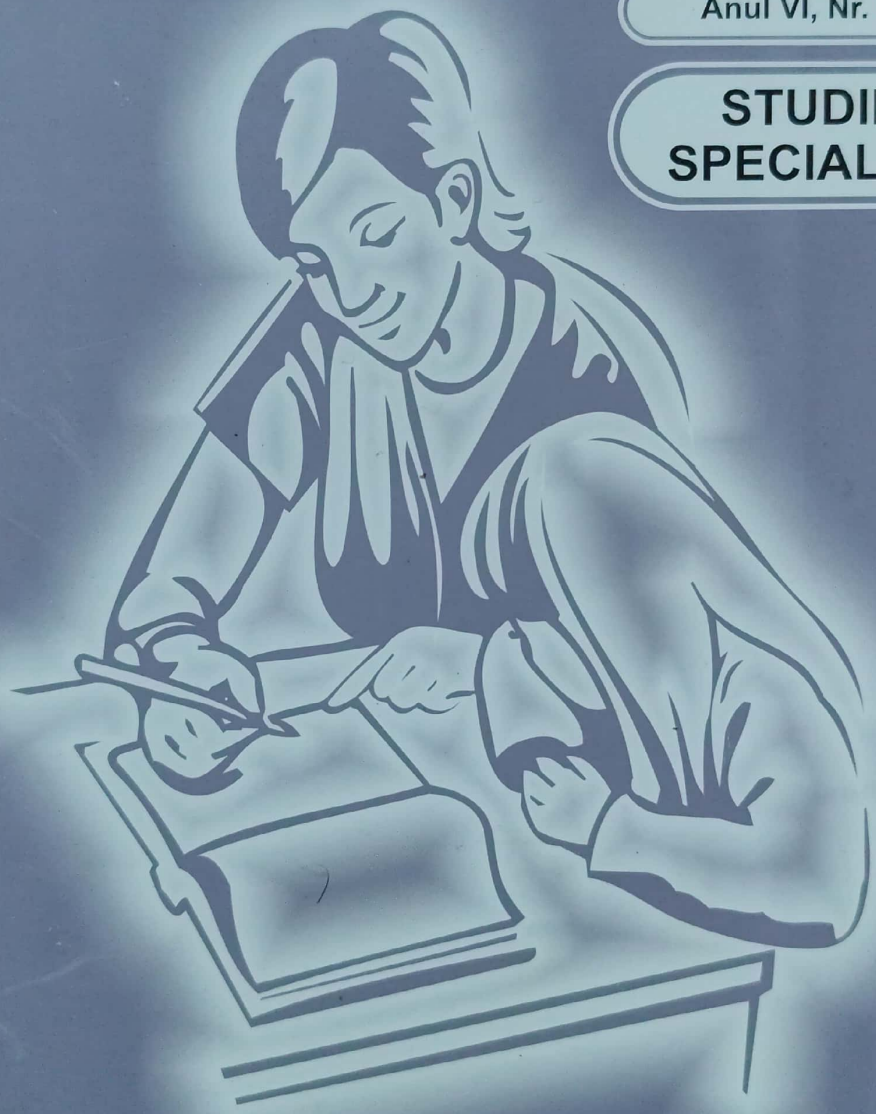
INTERFERENȚE DIDACTICE

Periodic pentru inițiativă și dezvoltare profesională în educație

Anul VI, Nr. 2 / 2009

STUDII DE SPECIALITATE



Din sumar: *Valențe formative ale jocului didactic în plan cognitiv și motivațional • Învățarea asistată de calculator la elevii cu dizabilități • Elaborarea și aplicarea testelor predictive • Predarea-învățarea strategică • Activitatea integrată din perspectiva noului curriculum • Temele pentru acasă și rolul lor în sporirea randamentului școlar • Cauzele eșecului școlar • Deficiența mintală la copii • Educația pentru diversitate în școală • Profesorul – factorul cheie în educație • Cum apare agresivitatea la copii • Inițiative de prevenire a violenței în familie • Despre rolul afectivității în stimularea învățării • Formarea caracterului la elevi • Blocaje în comunicarea cu elevii • Citirea și scrierea în perechi • Rolul pedagogic al icoanei la ora de religie și în biserică*

Scanned with OKEN Scanner

Periodic avizat de Inspectoratul Şcolar al Municipiului Bucureşti cu Nr. 1268/ 12.05.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Bacău cu Nr. 3363/ 21.04.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Botoşani cu Nr. 2940/ 10.06.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Brăila cu Nr. 8063/ 03.12.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Iaşi cu Nr. 8763/ 01.09.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Neamţ cu Nr. 14676/ 08.11.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Suceava cu Nr. 6162/ 06.08.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Vaslui cu Nr. 1425/ 19.05.2004, Inspectoratul Şcolar al Judeţului Vrancea cu Nr. 4746/ 15.09.2004.

Referenţi ştiinţifici:
prof. univ. dr. Gloria Raţă - Universitatea Bacău
prof. univ. dr. Doru Ciucescu - Universitatea Bacău
prof. univ. dr. Gheorghe Dumitriu - Universitatea Bacău
conf. univ. dr. Venera-Mihaela Cojocariu - Universitatea Bacău
conf. univ. dr. Maria Prisecaru - Universitatea Bacău
conf. univ. dr. Constanţa Dumitriu - Universitatea Bacău
lector univ. drd.Gheorghe Neagu - Universitatea Bacău
prof. dr. Pavel Şova - inspector şcolar dezvoltare profesională, I.S.J. Bacău
prof. Elena Hussar - metodist C.C.D. Bacău

Coordonator şi redactor:
institutor drd. Ileana-Sorinela Teodorescu - Şcoala „Mihail Sadoveanu" Bacău

Colectiv de redacţie:
Asist. univ. drd. Andreia Suciu - Universitatea din Bacău
Prep. univ. drd. Florinela Floria - Universitatea din Bacău

Traducere în limba engleză:
Asist. univ. drd. Andreia Suciu - Universitatea din Bacău

Condiţii de tehnoredactare pentru colaboratori:

- **lucrarea se trimite** pe dischetă sau CD prin poştă sau prin e-mail pe adresa ***interferentedidactice@yahoo.com***;
- **tehnoredactarea** se va face în format A4, la un rând, cu marginile egale de 20mm, titlul va fi scris cu Arial 10, conţinutul cu Arial 9; imediat sub titlu, la 1 rând, vor fi trecute funcţia, prenumele şi numele persoanei; pe următorul rând şcoala; la sfârşit se consemnează bibliografia (2-3 lucrări), în următoarea ordine: nume şi prenume autor, titlul lucrării, oraşul, editura, anul. Alineatele din cuprinsul studiului vor fi realizate cu **tab** de 0,6 cm. Pe exteriorul dischetei vor fi nominalizaţi autorii şi numărul de telefon (fix şi/sau mobil);
- **lucrările trebuie să fie corectate şi scrisul să conţină semnele diacritice pentru literele ă, â, î, ş, ţ;**
- **mărimea lucrării**: 1 pagină şi 1/4 - 1 pagină şi 1/2 pentru o lucrare elaborată de 1 persoană, 1 pagină şi 1/2 - 2 pagini pentru o lucrare elaborată de 2, 3 şi mai multe persoane;
- la lucrare se va ataşa un rezumat al acesteia de 4-6 rânduri în limba română care va fi ulterior tradus de redacţia revistei în limba engleză;
- se pot publica şi lucrări cu **conţinutul tradus integral în limbile engleză sau franceză.**

ISSN 1584 - 3777

Scanned with OKEN Scanner

pag. 2-17

METODOLOGIA ŞI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

(THE METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF TEACHING)

prof. Elena Mihai,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Boghicea, jud. Neamţ

Abstract:

The methodology of teaching studies the nature and the functions of the methods of teaching, their classification, as well as the relationship with the other components of the process of education. The didactic strategies have a dynamic nature being permanently renewed with the purpose of achieving a formative-educative teaching, required by the tendency of technologizing the contemporary society. They are chosen according to the objectives and the contents of the instructive-educative process, according to the students' level of knowledge and to the type of didactic activity.

Metodele de învăţământ

Metologia instruirii studiază natura şi funcţiile metodelor de învăţământ, clasificarea lor, precum şi relaţia cu celelalte componente ale procesului de învăţământ.

Metodele de învăţământ sunt modalităţi de organizare şi conducere a procesului de predare-învăţare şi evaluare a cunoştinţelor şi deprinderilor în funcţie de obiectivele didactice. Metoda didactică este constituită din mai multe procedee, care în anumite condiţii poarta numele de tehnici, cum sunt tehnicile de experimentare în laborator, tehnicile de citire, de a lua notiţe sau tehnicile audio-vizuale.

Strategiile didactice

Strategiile didactice sunt modalitaţi mai complexe de organizare şi conducere a procesului de instruire pe baza combinării metodelor, a mijloacelor de învăţământ şi a formelor de grupare a elevilor, în scopul realizării obiectivelor pedagogice. În acest sens putem vorbi de strategii inductive şi deductive, explicativ-demonstrative şi euristice.

Strategiile didactice au o contribuţie deosebită la optimizarea procesului de instruire şi formare a personalităţi, întrucât, cu ajutorul lor, profesorul stăpâneşte acţiunea instructivă, o dirijează, o controlează şi o reglează continuu în direcţia impusă de finalităţile actului de învăţământ.

Clasificarea metodelor de învăţământ

Folosind drept criterii sursa principală care generează învăţarea şcolară şi tipul de informaţie (cuvânt, imagine, acţiune), Ioan Cerghit a elaborat o clasificare operantă a metodelor de invăţământ, deosebind mai multe categorii:

1) *Metode de comunicare*: *orală* (expozitive şi interogative); *scrisă* (metode şi tehnici de munca intelectuală); *oral-vizuală* (instruirea prin film, radio, televiziune);

2) *Metode de explorare* a realităţii: *explorare directă a obiectelor şi fenomenelor reale* (experimentale); *explorare indirectă* prin intermediul substitutelor realităţii (demonstrative);

3) *Metode de acţiune practică* (operaţionale, instrumentale); acţiune efectivă, reală; acţiune fictivă, simulată; acţiune programată;

4) *Metode de documentare şi cercetare stiinţifică*;

5) *Metode de verificare şi evaluare a rezultatelor şcolare.*

Metode de comunicare

Comunicarea didactică se realizează, în esenţa, prin procesul de predare-învăţare. Metodele de comunicare (expozitive şi interogative) sunt încă folosite pe scară largă, întrucât, într-un interval de timp scurt, se comunică un volum mare de informaţii la care elevul ar ajunge cu greu prin redescoperire. *„A cere fiinţei umane să redescopere totalitatea culturii sale pare a fi un lucru imposibil"*, susţine J. Brunner.

Eficienţa metodelor de comunicare creşte în condiţiile îmbinării lor cu cele participative, angajând elevul în elaborarea cunoştinţelor, dezvoltându-i spiritul de observare şi gândire independentă. Metodele de comunicare orală, denumite şi metode expozitive (povestirea, explicaţia, prelegerea, descrierea şi instructajul) pot dobândi valenţe formative dacă se respectă mai multe cerinţe, cum ar fi: precizarea obiectivelor comunicării şi motivarea acesteia; selectarea informaţiilor esenţiale în funcţie de obiective şi conţinut; structurarea logica a continuţului de idei şi sistematizarea acestuia; claritatea expunerii şi expresivitatea limbajului; vorbirea clară, curgătoare, cu schimbări de registru şi rezonanţe afective, cu accente logice şi scurte pauze psihologice, cu mimica şi gesturi adecvate, cu elemente ritmice variate, insoţită de suporturi vizuale sincronizate cu explicaţii.

Expunerea sistematică este folosită sub formă de povestire, explicaţie şi prelegere.

Metodele interogative

În funcţie de obiectivele şi conţinutul diferitelor activităţi didactice, conversaţia îmbracă mai multe forme, dintre care mai importante sunt: conversaţia introductivă, folosită ca mijloc de pregătire a elevilor pentru începerea unei activităţi didactice; conversaţia sau dialogul euristic, având scopul de a redescoperi cunoştinţele (euriskein=a descoperi); conversaţia folosită ca mijloc de aprofundare a cunoştinţelor, conversaţia pentru fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor, conversaţia de verificare a cunoştinţelor.

Conversaţia euristica, problematizarea şi descoperirea constituie o strategie euristica cu o mare valoare formativă.

Metode şi tehnici de muncă intelectuală

Manualul şcolar şi explicaţiile profesorului, cărţile, revistele, emisiunile de radio şi televiziune sunt principalele instrumente de pătrundere a elevilor spre valorile culturii umane. Încă din clasele inferioare, ei trebuie obisnuiţi cu tehnicile de munca intelectuală, ca mijloace de pregătire pentru învăţarea permanentă.

Profesorii vor face cu elevii exerciţii pentru însuşirea acestor tehnici de citire, învăţându-i, în acelaşi timp, cum să folosească manualul şi alte cărţi, în funcţie de specificul acestora. De exemplu, la matematică, se citeşte împreună cu elevii enunţul unei teoreme din carte, după care se face demonstraţia la tablă sau invers. Când este introdusă o teoremă, după ce este demonstrată, se studiază din manual, cu elevii, consecinţele. Alteori, lecţia intreagă este studiată din manual sub îndrumarea profesorului, învăţându-i cum să ia notiţe, vizând esentialul, să extragă pe fişe anumite date sau idei esenţiale, să facă grafice, diagrame, conspecte, rezumate, referate, compuneri şi proiecte, în funcţie de specificul obiectivului de studiu.

Metode de explorare directă a realităţii

Predarea şi învăţarea, folosind metodele de explorare, are o deosebită valoare formativă, întrucât dezvoltă elevilor spiritul de observare, investigare, capacitatea de a întelege esenţa obiectelor şi a fenomenelor, de prelucrare şi interpretare a datelor experimentale, interesul de cunoaştere. Explorarea realităţii se poate realiza prin metode directe (observarea, experimentul, studul de caz) şi indirecte (demonstraţia, modelarea).

Metode de explorare indirectă a realităţii

A demonstra înseamnă a prezenta, a dovedi şi a convinge. În orice demonstraţie întâlnim trei componente: teza sau ideea de demonstrat, faptele sau argumentele aduse în sprijinul tezei şi procedeul prin care demonstrăm.

Pentru a dobândi valenţe formative, metoda

Scanned with OKEN Scanner

demonstraţiei trebuie îmbinată cu problematizarea, cu dialogul euristic, cu descoperirea şi cu modelarea, angajând cât mai mult elevii în acest proces. Sunt cunoscute şi folosite pe scara largă mai multe forme de demonstraţie: demonstraţia logică, demonstrarea cu ajutorul obiectelor sau fenomenelor în stare naturală; demonstrarea figurativă, cu ajutorul materialului confectionat; demonstrarea cu ajutorul desenului la tablă folosind creta colorată; demonstrarea prin exemple şi experienţe; demonstrarea matematică cu scopul de a asigura însuşirea faptului matematic exprimat prin teoremă; demonstraţia prin simulare a unor procese, fenomene, evenimente, circuite, folosind simulatoarele; demonstraţia cu ajutorul modelelor, constând într-un ansamblu de operaţii prin care se construieşte modelul unui obiect, fenomen sau proces, pentru a-i cunoaste mai bine proprietăţile şi a-i descoperi altele noi, modelul reprezentând proprietăţile esentiale.

Metode de acţiune practică (operaţionale)

- *Metoda exerciţiului* – constă în repetarea conştienţa a unei activităţi, urmărind formarea deprinderilor, consolidarea cunoştintelor şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Există mai multe tipuri de exerciţii clasificate astfel: după subiecţii care le execută – exerciţii individuale, în echipă, frontale; după funcţia îndeplinită – introductive, de bază, operatorii (de mânuire); după modul de intervenţie al profesorului – dirijate, semidirijate, libere; după obiectivul didactic urmarit – de calculul mintal, de comunicare, de rezolvare a problemelor, de formare a deprinderilor intelectuale; de creativitate, de autocontrol.
- *Metoda lucrărilor de laborator şi a lucrărilor practice* – asigură legatura strânsă dintre teorie şi practică, dezvoltă la elevi spiritul de observare şi de cercetare. Unele lucrări practice şi de laborator au la bază exerciţiile şi se desfăşoară după modelul acestora.
- *Metoda proiectelor* – este folosită pentru proiectarea unor aparate, instrumente, construcţii, circuite economice şi este strâns legată de cercetarea stiinţifică, desfasurându-se după modelul acesteia.

Concluzie

Folosind strategiile euristice, profesorul va reusi să le formeze la elevi nu numai structurile cognitiv-operaţionale şi acţionale, ci să le dezvolte capacitatea de activitate independenţă, pe baza însuşirii metodelor de învăţare şi autoevaluare, pregătindu-i astfel pentru educaţia permanentă.

Bibliografie:

1. Cerghit, I. – *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1993;
2. Drăgan, Ion (şi colab.) – *Educaţia noastră cea de toate zilele*, Timişoara, Editura „Eurobit", 1992.

JOCUL – FORMĂ DOMINANTĂ A ACTIVITĂŢII INFANTILE

(THE GAME – DOMINANT FORM OF INFANTILE ACTIVITY)

inst. Oana-Anca Voicu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Mirceşti, jud. Iaşi

Abstract:

Modern pedagogy proposes the employment of the didactic game as a method of training and teaching in preschool education. Establishing the connection between game and training on the cognitive function of the game, pedagogy underlines some important ideas: the game represents a means of making children familiar with the surrounding reality; the game is a means of revaluing and applying creatively the knowledge acquired; the game facilitates children's integration in every day's life.

Motto: „Natura cere ca, înainte de a fi oameni, copiii să fie copii." (*J. J. Rousseau*)

Jocul – forma exclusivă a comportamentului copilului

Pedagogia şcolară ne învaţă că jocul satisface în cel mai înalt grad nevoia de activitate a copilului, generată de trebuinţe şi dorinţe. De aceea, jocul constituie o formă de manifestare la copiii tuturor popoarelor din toate timpurile. Şi e greu de imaginat că copiii vor renunţa la joc, chiar în viitorul cel mai îndepărtat.

Până la vârsta şcolară jocul este forma exclusivă a comportamentului copilului. Perioada micii şcolarităţi (6/7-10/11 ani) mai este numită şi „a treia copilărie". După cum am arătat, această perioadă prezintă particularităţi de vârstă asemănătoare cu a celei preşcolare. Deşi în această etapă se înregistrează progrese în dezvoltarea psihică, se conştientizează procesul învăţării, aceasta devenind tipul fundamental de activitate, rămâne încă foarte puternic interesul pentru joc. Se poate spune că jocul este tovarăşul nedespărţit al copilăriei. Un copil sănătos nu poate să nu se joace. A-l opri de la joc înseamnă a-l frâna în dezvoltarea fizică şi psihică.

„Jocul este forma dominantă a activităţii infantile cea mai revelatoare, deci, a mentalităţii sale, dar şi a dezvoltării sale viitoare, a ascensiunii spre împlinire ca adult." (Planchard, E., 1992, p.189).

Jocul ca metodă didactică

Pentru copil, jocul este distracţie, este învăţătură, este muncă, mijloc prin care se educă, este mijloc eficient de cunoaştere a lumii înconjurătoare.

Jucându-se, copilul cunoaşte formele şi multitudinea de proprietăţi ale obiectelor cu care acţionează, îşi însuşeşte şi îşi perfecţionează limbajul, îşi structurează personalitatea.

Jocul este o şcoală, o şcoală deschisă şi un program tot atât de bogat precum este viaţa.

„Pedagogia modernă a făcut din joc o bază a metodelor de instruire şi educaţie în învăţământul preşcolar şi şcolar." (Cerghit, I., 1980, p. 215).

Utilizarea jocului în scopuri pedagogice nu este o noutate. Găsim această idee la Platon şi la alţi pedagogi ai antichităţii. Mai târziu, educaţia bazată pe bucurie şi amuzament a fost susţinută de Vittorino de Feltre, de Rabelais.

În epoca noastră jocul a fost pus sistematic în serviciul şcolii, nu numai pentru educaţia fizică şi socială, dar şi pentru educaţia intelectuală şi instrucţia propriu-zisă. Jocul a ocupat şi ocupă un loc foarte important în practica pedagogică, pentru că activitatea ludică este în strânsă legătură cu interesul şi educaţia funcţională.

De asemenea jocul poate fi folosit în scopuri educative chiar şi la adolescenţi şi adulţi. Cuvintele încrucişate, reprezentările dramatice, călătoriile – sunt forme de joc. Se spune că multe dintre invenţii au apărut ca urmare neaşteptată a unor jocuri infantile şi, dacă observaţia e justă, acesta este un motiv în plus ca să îndrumăm copiii să se joace cât mai mult posibil.

Fundamentând legătura dintre joc şi instruire pe funcţia cognitivă a jocului, pedagogia subliniază câteva idei importante:

Scanned with OKEN Scanner

a. Jocul reprezintă un mijloc de familiarizare a copiilor cu realitate înconjurătoare. Jucându-se, copilul cunoaşte lumea şi viaţa şi această cunoaştere este accesibilă şi atractivă.

b. Jocul reprezintă un mijloc de valorificare, de aplicare creatoare a cunoştinţelor dobândite. Prin joc reprezentările se conştientizează, se îmbogăţesc, se structurează.

c. Jocul favorizează integrarea copiilor în viaţa cotidiană deoarece este calea reală sub forma sa cea mai directă – acţiunea. Nicio cale nu este mai propice înţelegerii vieţii decât participarea directă la fluxul ei.

Deci jocul are o putere inversă în viaţa copiilor. Prin naştere, copiii au tendinţa de a învăţa şi a descoperi, de a şti şi de a cerceta. În joc există libertatea spiritului, care permite copilului să caute şi să descopere noi idei. Copilul învaţă pentru că îi place o atare activitate de cunoaştere. Curiozitatea şi gândirea care îl stimulează în joc sunt parte integrantă din plăcerea sa de a învăţa.

Importanţa jocului

Prin joc copilul se aventurează în necunoscut. Prin joc se familiarizează cu o serie de concepte elementare ca noţiunile de masă, măsură, sunet, optică (văz), energie. Jocul dă copilului *„simţul ideilor importante ce-i vor servi ca mijloace"*(3) cu ajutorul cărora el va cuprinde mai târziu mai multe concepte complexe, când dobândeşte o gândire mai profundă. Prin joc copilul dobândeşte treptat idei şi concepte abstracte de care va avea nevoie mai târziu la matematică, istorie.

De exemplu, plăcerea de a se juca cu numărătoarea (un abac), îl învaţă să o folosească în modalităţi diferite, conducându-l spre abilitatea ulterioară de a o folosi în operaţii matematice mai grele pe care le foloseşte în rezolvarea problemelor. Deci jocul constituie o formă de acţiune modelatoare a gândirii. Pentru plasticitatea sa îl citez pe Chateau: *„Un copil care nu ştie să joace este un mic bătrân, un adult care nu va şti să gândească"*.

Prin joc copilul are posibilitatea de a fi mai degrabă un iniţiator în propria sa lume, decât o persoană manipulată şi disciplinată. Jocul determină creşterea încrederii în sine a copilului, cât şi dorinţa de autodepăşire, lăsându-i la îndemână libera opţiune, libera direcţionare, fantezie şi imaginaţie. Îi dă posibilitatea de a-şi folosi imaginaţia pentru propria sa plăcere şi a altora.

Puterea educativă a jocului creşte când este jucat în colectiv. Jocul cu alţi copii, în grup, creează noţiunea de a lua, esenţială pentru o viaţă normală. Jocul îl ajută, de asemenea, să-şi controleze sentimentele şi pornirile, îi determină dezvoltarea însuşirilor necesare relaţiilor interpersonale şi de comunicare. Îi ajută în învăţarea de a accepta şi de a trăi după anumite reguli şi norme, de a lucra prin cooperare cu alţii, pentru schimbarea acestor reguli pentru binele grupului.

Joc, învăţătură, muncă

Jocul a mai fost numit şi „munca" copiilor. Asemănările dintre joc şi muncă constau în trei elemente comune:

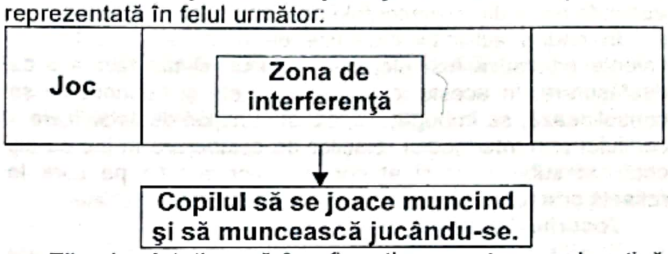
a. atât în joc, cât şi în muncă se depune un efort fizic şi intelectual;

b. jocul reuşit are un colorit pozitiv propriu, la fel ca şi al muncii care duce la rezultatul scontat;

c. o altă trăsătură comună este simţul de răspundere care apare atât în joc cât şi în muncă.

Intrarea în şcoală înseamnă pentru copil trecerea de la un gen de activitate la altul, respectiv substituirea activităţii dominante de joc cu cea de muncă (învăţătura). Cele două forme de activitate nu se exclud reciproc; din perspectiva dezvoltării ontogenetice, ele ar putea fi considerate ca plasându-se una în continuarea celeilalte. Unele jocuri se apropie de muncă, după cum unele munci pot avea caracter ludic.

Grafic, relaţia dintre joc şi muncă ar putea fi reprezentată în felul următor:



Elkonin sintetizează în afirmaţia sa puterea educativă a jocului *„Jocul este agent al transmiterii experienţei şi al socializării. Jocul are rolul de a bucura, de a deschide, de a delecta, de a crea confort spiritual, de a compensa terapeutic tensiunile şi neliniştile individului."* (Elkonin, B. D., 1980, p. 76)

Din experienţă afirm că dorinţa de joc a elevilor mici nu se epuizează decât parţial şi temporar odată cu desfăşurarea comportamentului de joc. Din acest considerent, de foarte mult ori ei cer repetarea jocurilor.

Concluzie

A nu ne încrede în puterea jocului constituie o mare eroare pedagogică, înseamnă a ne priva cu bună ştiinţă de cea mai preţioasă energie care izvorăşte din sufletul copiilor. Înseamnă a înăbuşi entuziasmul care îl împinge pe elev la cucerirea de bucurie a tainelor cărţi. Înseamnă să-l lipsim pe copil de plăcerea de a fi conştient de puterea sa de a învinge natura, de bucuria de a simţi liber în actele sale.

Bibliografie:

1. Cerghit, I. – *Metode de învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980;
2. Chateau, J. – *Copilul şi jocul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1989;
3. Elkonin, B. D. – *Psihologia jocului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980;
4. Nicola, I. – *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996;
5. Planchard, E. – *Pedagogia şcolară contemporană*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992.

CORELAŢIA DINTRE CONŢINUT, TIMP ŞI RESURSE ÎN CADRUL JOCURILOR ALESE DESFĂŞURATE CU COPIII

(THE CORRELATION BETWEEN CONTENTS, TIME AND RESOURCES WITHIN GAMES FOR CHILDREN)

inst. Nicoleta-Liliana Iurescu,
Grădiniţa „Licurici", Botoşani
educ. Silvia Popa,
Grădiniţa Nr. 5, Botoşani

Abstract:

Preschool education represents an essential segment within a large process, whose end cannot be established precisely but on short sequences of performance. Acting upon objects around, the child knows this world gradually, he/ she satisfies his/ her need of movement and understanding, he/

Scanned with OKEN Scanner

she gains confidence in his own strength. The game becomes a genuine "tower" for the observation of childhood because during the game the child is not capable of hiding any of the feelings that dominate him/ her.

Importanţa jocului în grădiniţă

Educaţia preşcolară reprezintă un segment esenţial din cadrul unui proces mai larg, a cărui finalitate nu poate fi stabilită cu precizie decât pe secvenţe scurte de desfăşurare.

Acţionând asupra obiectelor şi fiinţelor din jur, copilul cunoaşte treptat această lume, îşi satisface nevoia de mişcare şi înţelegere, dobândeşte încredere în forţele proprii, se defineşte pe sine ca personalitate.

Jocul se transformă într-un adevărat „turn" de observare a copilăriei, întrucât jucându-se copilul nu este în stare să ascundă nimic din sentimentele care-l domină.

În cadrul activităţii didactice de dimineaţă, jocul oferă valenţe educative multiple, dacă are un climat favorabil de desfăşurare. În aceste jocuri cunoştinţele şi deprinderile se consolidează, se îmbogăţesc, ele sunt mijloc de socializare a copilului prin intermediul relaţiilor de colaborare în joc cu alţi copii, al subiectelor şi al conţinuturilor sociale pe care le reflectă prin rolurile de joc.

Jocurile de rol

Desfăşurarea activităţilor libere-creative pe sectoare de influenţare, corespunzător cerinţelor de înţeles, ne-a permis canalizarea preocupărilor copiilor spre noi aspecte.

Organizând sectorizarea clasei pe arii de stimulare, pe domenii de activitate am folosit eficient spaţiul pentru a se repeta cerinţele de dezvoltare proprii tuturor copiilor, dar şi asigurarea unei individualizări reale a educaţiei.

Aceste sectoare trebuie să faciliteze cooperarea şi colaborarea între copii, între copii şi educatoare ca participanţi ai aceluiaşi proces.

Astfel, în cadrul sectorului „Joc de rol" experienţa acţională pe care o dobândeşte copilul jucându-se se reflectă asupra dezvoltării sale psihice prin:

- dobândirea unor însuşiri sociale: să intre cu uşurinţă în relaţii cu ceilalţi, să aibă iniţiativă, să fie tolerant, răbdător, deci să se adapteze la mediul social;
- activarea şi optimizarea potenţialului intelectual: să observe, să descopere, să analizeze, să exprime toate acestea respectând dimensiunile esenţiale ale inteligenţei;
- activarea şi optimizarea potenţialului motric: să apuce, să depărteze, să arunce, să sară;
- mişcări şi acţiuni prin intermediul cărora se vor dezvolta toţi muşchii şi se va întări simţul echilibrului psihofizic.

Respectarea regulilor constituie un prim pas pentru pătrunderea copiilor în viaţa socială, în stabilirea şi educarea unor relaţii sociale, dar totodată educă la copii simţul de răspundere, solidaritate, colegialitate.

La vârsta preşcolară copiii se transpun în rolul adultului şi astfel dintr-o dată devin: aviator, asistent, profesor, preot, poştaş etc. În aceste situaţii copiii imită nu numai acţiunea, ci reproduc cu mare fidelitate gesturile pe care le fac adulţii şi care pentru ei trec neobservate.

Realizate corect jocurile de rol dezvoltă la copii sentimente de prietenie, de solicitudine şi spiritul de a oferi ajutor celorlalţi, subordonarea intereselor proprii, intereselor colectivului, de exemplu: „De-a Ciuboţelele Ogarului", „De-a Ridichea Uriaşă", „De-a Ursul păcălit de vulpe".

Ariile de stimulare favorizează lucrul pe grupuri mici atât pentru joc, cât şi pentru muncă.

În cadrul sectorului „*Construcţii*" pe teme ca: „Grădiniţa", „Casa în care locuiesc", „Lădiţe pentru fructe şi legume", „Casa lui Moş Crăciun", „Orăşelul copiilor", „Adăposturi pentru animale" etc. s-a urmărit dezvoltarea copiilor:

- în domeniul afectiv: el exersează folosirea în comun a lucrurilor şi cooperarea cu ceilalţi, bucuria lucrului realizat;
- în domeniul fizic: dezvoltarea musculaturii, coordonarea ochimână, dezvoltarea autocontrolului;
- în domeniul cognitiv: orientarea unor concepte ca mărime, formă, înălţime, greutate, număr;
- în domeniul limbajului: descriera construcţiilor, comunicarea unor idei.

Activităţile de construcţie satisfac dorinţele imediate ale copiilor şi le sugerează imaginea clară a vieţii oamenilor.

Aria de stimulare „*Artă*"

Organizându-se aria de stimulare „*Artă*" am putut constata cum gândesc, simt şi văd lumea copiii, ei exprimându-şi astfel, potenţialul creativ.

Copiii îndrăgesc această arie pentru că le permite să exprime în limbaj plastic elemente diferite:

- identifică culorile, nuanţele, materialele şi accesoriile folosite;
- modelează, exersând diferite tehnici de lucru;
- decupează, îmbină, selectează diferite materiale;
- utilizează tehnici specifice lucrului manual (taie, lipesc etc.);
- apreciază frumosul în lucrările proprii, în lucrările celorlalţi copii şi în artă.

Această arie oferă copilului posibilitatea să se exprime creativ folosind:

a) pensule, creioane colorate, carioci, acuarele, hârtie albă sau colorată de diferite dimensiuni; tablă şi cretă pentru desenul copiilor; diferite obiecte pe a căror suprafeţe copiii să poată aplica modele decorative (farfurioare, cutii goale, felicitări); tablouri colective cu aspecte specifice anotimpurilor; picturi pe frunze, sticlă;

b) modelajul în cadrul căruia copiii folosesc planşete individuale, plastilină (aluat sau lut), rafturi pentru expunerea lucrărilor;

c) activităţi practice de aplicaţie.

Sectorul „*Ştiinţă*"

Sectorul „*Ştiinţă*" a satisfăcut curiozitatea de cunoaştere răspunzând dece-urilor copiilor referitoare la:

- întrebări care stimulează capacitatea de a stabili legături între elementele unui tablou şi experienţa lor „După ce cunoaştem că este primăvară (vară, iarnă)?";
- întrebări care le cer copiilor să motiveze diferite acţiuni: „De ce udăm plantele?", „De ce avem nevoie de soare?";
- întrebări care cer prevederea consecinţelor unor acţiuni a perspectivei acţionale a oamenilor: „Ce s-ar întâmpla dacă berzele nu ar pleca toamna în ţările calde?", „Ce s-ar întâmpla dacă oamenii n-ar lucra pământul?";
- întrebări care solicită sinteza: „De ce predomină culoarea albă în tablou?", copiii fiind puşi în situaţia de a observa fiecare element compoziţional şi de a găsi aspectele cele mai semnificative care caracterizează întreaga atmosferă a tabloului;
- întrebări care solicită deducţii: „După ce se vede din tablou că este cald?".

Această arie poate fi concepută gen laborator multifuncţional, astfel încât să-i permită copilului însuşirea de cunoştinţe diverse.

O mare influenţă trebuie să exercite asupra copilului cadrul ambiental care să-i incite curiozitatea şi să-i producă plăcere.

Tematica abordată este foarte vastă: „Procesul de încolţire", „De unde vine ninsoarea?", „Ce ştim despre...?".

Aria de stimulare „*Bibliotecă*"

Jucându-se în aria de stimulare „*Bibliotecă*", copiilor li se dezvoltă imaginaţia, se îmbogăţeşte vocabularul, se dezvoltă cursivitatea în coerenţa exprimării, se îmbogăţeşte capacitatea de discriminare vizuală, se dezvoltă mici abilităţi musculare (întoarcerea paginii), se învaţă şi se formează respectul faţă de carte.

La acest sector copiii folosesc o gamă variată de materiale: cărţi cu poveşti ilustrate, cărţi de colorat, seturi de

Scanned with OKEN Scanner

povestiri cu imagini, litere mici şi mari de tipar decupate, cuvinte scrise pe jetoane cu litere de tipar, diverse caiete speciale, iar activităţile care le desfăşoară aici: citire de imagini, povestiri create, repovestiri, audiţii de poveşti şi cântece, jocuri pentru identificarea cifrelor şi a literelor, exerciţii grafice, dezlegare de ghicitori, îi ajută pe copii să-şi înlăture carenţele manifestate în comunicarea orală în privinţa exprimării propriilor gânduri, sentimente, a elaborării enunţurilor fără legătură între idei, a utilizării gesturilor care suplinesc neputinţele de comunicare.

Concluzii

Jocurile desfăşurate pe arii au facilitat exersarea copiilor într-o activitate intelectuală colectivă, problematizată, promovând iniţiativa, spiritul de independenţă şi de creaţie au contribuit la educarea perseverenţei, spiritului de disciplină, la dezvoltarea respectului faţă de muncă şi rezultatele muncii celorlalţi.

Ele ne dau posibilitatea să cunoaştem copiii, să desfăşurăm muncă individuală cu anumiţi copii pentru recuperarea unor deficienţe sau cultivarea unor aptitudini deosebite.

Organizarea ariilor de stimulare şi activităţile desfăşurate aici au importanţă nu numai pentru copii, dar şi pentru educatoare, pentru că este forma care permite, în mai mare măsură, o îndrumare din partea ei, lăsând impresia copilului că tot ce face este din iniţiativa lui.

Bibliografie:

1. Cosmovici, A. – *Psihopedagogie şcolară*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Păun, E.; Iucu, R. – *Educaţia preşcolară în România*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002.

JOCUL DIDACTIC ÎN PREGĂTIREA COPIILOR PENTRU ACTIVITATEA ŞCOLARĂ

(THE DIDACTIC GAME IN PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL ACTIVITY)

educ. Monica Doru,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 13, Oneşti, jud. Bacău

Abstract:

The game draws the child closer to the adult's preoccupations, and the adult, through the game, manifests more as a human. The didactic game constitutes one of the methods that best fits the goals and objectives of preschool teaching. As a form of activity, it prepares preschoolers for a great adventure of knowledge and becoming. The didactic game stirs and stimulates their interest, it cultivates and amplifies processes and characteristics, it shapes capacities and traits, it makes the child apt for intense and durable effort.

Grădiniţa ca mediu socializator

Grădiniţa îi oferă copilului un prim mediu socializator de tip organizaţional, care îşi relevă o parte dintre caracteristicile şi particularităţile lui ca mediu instuţionalizat: *„introduce în relaţiile copilului cu adultul o anumită distanţă socială; oferă copilului un cadru social bazat pe o normativitate elementară constând în anumite reguli de convieţuire cu ceilalţi; creează copilului posibilitatea de a se compara cu covârstnicii pentru a-şi întări în felul acesta sentimentul conştiinţei de sine, percepţia de sine, imaginea de sine; îl familiarizează pe copil cu microgrupul social în cadrul căruia învaţă să devină partener, să joace unele roluri sociale; îl obişnuieşte pe copil cu programul orar, cu programul de viaţă, cu schimbarea mediului de existenţă; stimulează dezvoltarea autonomiei personale şi a independenţei"*. (Rodica Gavra – „Totul pentru copil").

Jocul didactic în grădiniţă

Ca parte integrantă a activităţii didactice din grădiniţă, jocul didactic îşi aduce contribuţia pe căi specifice, alăturându-se celorlalte forme de muncă şi activitate.

Nu trebuie să exagerăm acest rol, deoarece jocul didactic nu constituie un scop în sine şi nici nu este o activitate de excepţie, la nivelul învăţământului preşcolar, este însă o formă plăcută şi interesantă care atrage copiii mai repede la muncă, le dirijează mai rapid efortul spre realizarea unei sarcini anume. De aceea, în complexul care se numeşte pregătirea copiilor preşcolari pentru şcolaritate – rolul jocului cuprinde valenţe deosebit de valoroase care asigură de la dezvoltarea fizică curentă în sensul cel mai larg al cuvântului şi până la formarea unor trăsături caracteriale, de personalitate.

Rolul jocului didactic

În jocul didactic copiii îşi dezvoltă în primul rând activitatea senzorială; ei învaţă să distingă mai repede şi mai exact cele mai diferite însuşiri ale obiectelor şi fenomenelor realităţii obiective. În aceste condiţii se realizează o bună educare senzorială, sporeşte vizibil capacitatea perceptivă, se asigură noi dimensiuni capacităţii perceptive spontane, dar mai ales celei dirijate.

În jocul didactic copilul este obligat să valorifice propria experienţă, să memoreze şi să reactualizeze atât prin recunoaştere, cât şi prin reproducere – această experienţă.

Memoria este cultivată sistematic – ceea ce va creea un adevărat stoc de cunoştinţe, care vor sta apoi la baza dezvoltării gândirii, vor facilita folosirea operaţiilor gândirii ca: analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, comparaţie, concretizare etc.

Întreaga perioadă preşcolară este o perioadă de numeroase achiziţii culturale, multilaterale investigaţii, ale mediul înconjurător şi de expansiune a cunoaşterii. La această vârstă se constituie primele noţiuni empirice.

Putem spune că la aceste realizări se înscrie în mod pozitiv şi jocul didactic.

Un rol deosebit îl are această formă a muncii didactice în dezvoltarea atenţiei şi a diversificării acesteia, în sporirea volumului, duratei şi calităţii acestei trăsături psihice.

Spre sfârşitul preşcolarităţii copilul devine capabil să se concentreze o durată mai mare de timp şi asupra unor activităţi cu grad sporit de dificultate.

„Explozia care are loc în planul imaginar este întreţinută în special de prezenţa jocului" spune Ursula Şchiopu – care se poate organiza oricum şi oriunde şi prin care se conjugă imaginaţia reproductivă, dar se exprimă şi prin forme multiple de imaginaţie creatoare, de fantezie. Imaginaţia se exprimă activ în creativitatea generală nespecifică, care se exercită prin joc, dar şi în caracteristicile mai coplexe ale vieţii intime, interne.

Preşcolarul îşi însuşeşte tehnicile simple artistice ale colajelor, construcţiilor din cuburi, nisip, pietre etc.; tehnici ale artelor grafice, ale modelajului. Toate activităţile de acest gen, au în perioada preşcolară, caracteristici ludice şi produc mare plăcere – fapt care întăreşte conturarea identităţii.

Cele spuse în aceste rânduri s-au referit parţial la unele aspecte ale contribuţiei jocului, la dezvoltarea psihică a copilului. Contribuţii la acest proces complex au toate activităţile de tip preşcolar – întreg programul organizat în cadrul grădiniţei.

Un rol deosebit revine jocului didactic în pregătirea socio-afectivă a copiilor în vederea integrării în colectivitatea şcolară. În studiul „Copii de 5 şi 6 ani" se arată *„Într-o atmosferă de voioşie şi joc, de echilibru sufletesc, copilul va*

Scanned with OKEN Scanner

câştiga încrederea în cei din jur, va începe să comunice şi să evolueze de la jocul individual (unul lângă altul) la jocul împreună cu alţii" (Eleonora Pop – „Copii de 5-6 ani", Revista „Tribuna şcolii", Bucureşti, 1978).

Trăsături specifice jocului didactic

Din practica la clasă putem sintetiza unele aspecte legate de jocul didactic:

- nu este o activitate izolată, ci o activitate specifică vârstei mici, cu mare eficienţă instructiv-educativă, informativ-formativă;
- ca activitate de învăţare şi aprofundare, realizează cerinţele în mod plăcut, fără a elimina efortul intelectual;
- este o activitate de tip instituţional, ce se încadrează în cerinţele didactice luate în ansamblul ei;
- contribuie şi asigură o bună angajare a copiilor în procesul pregătirii de însuşire a citit-scrisului şi socotitului;
- constituie un mijloc de mare eficienţă, de exersare şi dezvoltarea tuturor proceselor şi însuşirilor psihice – o activitate cu mare rezonanţă în planul cognitiv-afectiv;
- constiuie o activitate care infuenţează pozitiv principalele componente ale formării şi modelării umane, ale conturării personalităţii copiilor preşcolari;
- permite educatoarei să manifeste o şarjă însemnată de creaţie şi inedit.

„Toate metodele active de educaţie a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător, pentru că jucându-se ei să reuşească să asimileze realităţile intelectuale care, fără joc, rămân exterioare inteligenţei copilului." (*Piaget Jean – Psihologie şi pedagogie*, Editura Pedagogică, Bucureşti, 1972).

Concluzii

Vârsta preşcolară este considerată pe bună dreptate vârsta jocului, care deţine importante funcţii formative. Prin joc se îmbogăţeşte viaţa afectivă şi intelectuală, se dezvoltă curiozitatea şi interesele, se extinde sfera relaţiilor interpersonale şi se deschide în planul fanteziei, al imitării rolurilor, accesul la viaţa şi activitatea adultului.

Astfel se sistematizează particularităţile jocului la copii (după unii psihologi):

- în joc copilul reflectă ambianţă şi, prin imitaţie, activitatea adulţilor;
- jocul este un mod de dobândire şi precizare a cunoştinţelor prin acţiune;
- jocul este o activitate de gândire întrucât este orientat spre rezolvarea unor probleme, spre găsirea căilor în vederea depăşirii unor obstacole; acţiunea şi cuvântul constituie principalele mijloace ale jocului;
- prin joc copilul participă la transformarea ambianţei ceea ce îi produce o vie plăcere;
- în joc se îmbină închipuirea şi adecvarea la realitate;
- jocul se dezvoltă continuu şi implicit dezvoltă personalitatea copilului, crearea şi rezolvarea progresivă a diverse feluri de contradicţii:

a. între libertatea de acţiune şi conformarea la schema de joc;
b. între imitaţie şi iniţiativă;
c. între repetiţie şi variabilităţi;
d. între dorinţa de joc şi pregătirea prealabilă necesară;
e. între ceea ce este parţial cunoscut şi ceea ce se cunoaşte bine;
f. între absenţa vreunui rezultat emoţional util şi bucuria jocului;
g. între operarea cu obiecte reale şi efectuarea de acţiuni simbolice, stabilirea de raporturi pe plan fictiv;
h. între emoţiile dictate de rolul îndeplinit şi emoţia pozitivă provocată de participarea la joc.

Bibliografie:

1. Gavra, Rodica – *Totul pentru copil*, Bucureşti, Editura „Diana", 2008;
2. Piaget, Jean – *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972;
3. Pop, Eleonora – *Copiii de 5 şi 6 ani*, în Revista *Tribuna şcolii*, Bucureşti, 1978;
4. Şchiopu, Ursula – *Psihologia copilului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.

VALENŢE FORMATIVE ALE JOCULUI DIDACTIC ÎN PLAN COGNITIV ŞI MOTIVAŢIONAL

(FORMATIVE ASPECTS OF THE DIDACTIC GAME ON A COGNITIVE AND MOTIVATIONAL LEVEL)

inst. Adriana-Otilia Şut,
Şcoala cu Clasele I-IV, Sălăjeni, jud. Sălaj

Abstract:

The game satisfies to the highest degree the child's need of movement and action, opening to him not only the universe of activity, but also the extremely varied universe of the inter-human relationships. It gives preschooler the possibility to draw nearer the surrounding reality, to acquire the social function of objects, to become familiar with the socio-human signification of the adults' activity, to know and master the surrounding world. Finally, the game forms, develops and restructures the child's entire psychic life.

Rolul şi locul jocului în sistemul mijloacelor educative

Unii pedagogi consideră că jocul este orice activitate în care individul se organizează numai pentru plăcerea pe care o constituie această activitate, fără să aibă în vedere rezultatul final. Alţi psihologi socotesc jocul ca o activitate de pre-învăţare. Acţionând asupra obiectelor din jur, copilul cunoaşte treptat ambianţa, îşi satisface nevoia de mişcare şi înţelegere, dobândeşte încredere în forţele proprii. Rolul şi locul jocului în sistemul mijloacelor educative este recunoscut de către majoritatea pedagogilor lumii. Jocul este activitatea dominantă a copilăriei. Formele de manifestare a jocului şi funcţiile lui diferă de la o perioadă la alta. Dacă în perioada copilăriei jocul îndeplineşte mai multe funcţii cognitive sau formativ-educative, mai târziu funcţiile sale devin de recreere şi reconfortare psihică şi fizică.

Jocul la vârsta preşcolarităţii

La vârsta preşcolarităţii, jocul are o dublă semnificaţie: pe de-o parte el este cadrul în care se manifestă, se exteriorizează întreaga viaţă psihică a copilului, în joc copilul exprimându-şi cunoştinţele, emoţiile, satisfăcându-şi dorinţele şi eliberându-se, descărcându-se tensional. Pe de altă parte, jocul constituie principalul instrument de formare şi dezvoltare a capacităţilor psihice ale copilului, niciuna dintre funcţiile şi însuşirile lui psihice neputând fi concepute şi imaginate în afara jocului.

„Jocul satisface în cel mai înalt grad nevoia de mişcare şi de acţiune a copilului deschizându-i în faţă nu doar universul activităţii, ci şi universul extrem de variat al relaţiilor interumane, oferind prilejul de a pătrunde în intimitatea acestora şi dezvoltând dorinţa copilului de a se comporta ca adulţii; el dă posibilitatea preşcolarului de a-şi apropia realitatea înconjurătoare, de a-şi însuşi funcţia socială a obiectelor, de a se familiariza cu semnificaţia socioumană a activităţii adulţilor, de a cunoaşte şi stăpâni lumea ambientală; în sfârşit, jocul formează, dezvoltă şi restructurează întreaga viaţă psihică a copilului."(1)

Scanned with OKEN Scanner

„Doamna psihologiei româneşti", aşa cum este numită psihologul *Ursula Şchiopu*, consideră că jocul stimulează creşterea capacităţii de a trăi din plin, cu pasiune, fiecare moment, organizând tensiunea propie acţiunilor cu finalitate realizată. Ea atribuie jocului funcţia de *„o mare şi complexă şcoală a vieţii"*.

Jocul este considerat ca fiind tipul fundamental de activitate, îndeosebi al copilului preşcolar.

Copilul începe să se joace cu obiectele apropiate (să le mânuiască) încă din primii ani ai vieţii. Jocul devine însă o activitate conducătoare doar la vârsta preşcolară. De aceea această fază este considerată adesea drept o perioadă a jocului. Copilul este o fiinţă deosebit de activă. Nimic nu este mai puţin propriu copilului sănătos decât starea de apatie şi nemişcare. Jocul este tot atât de necesar dezvoltării fizice şi psihice a copilului ca şi lumina soarelui. Un copil sănătos, cu organismul în creştere, nu poate să nu se joace. A-l opri să facă acest lucru înseamnă a-i frâna dezvoltarea fizică şi psihică. Pedagogul rus K. D. Uşinski a arătat că pentru a fi atractiv, pentru a trezi interesul, jocul trebuie să fie original, să fie creat de copilul însuşi, deoarece numai jocurile care sunt produsul imaginaţiei şi sunt accesibile copilului devin distractive şi contribuie la dezvoltarea lui psihică.

Activitatea şcolară şi jocul

La intrarea preşcolarului în şcoală, jocul trece de pe primul plan pe altul secund, dominând în această perioadă învăţarea, iar mai târziu munca. Trecerea de la o perioadă de dominaţie a unei anumite activităţi, la alta, se realizează în mod treptat într-o perioadă destul de îndelungată de timp şi care nu presupune excluderea uneia şi înlocuirea bruscă prin alta, ci dimpotrivă coexistă cele două forme de activitate printr-o armonioasă îmbinare care înlesneşte saltul de la o etapă la alta.

O dată cu împlinirea vârstei de şase-şapte ani, în viaţa copilului începe procesul de integrare în regimul şcolar, iar o mare parte din timp este rezervat şcolii, respectiv activităţii de învăţare. În programul zilnic apar schimbări impuse de regimul şcolar, schimbări care nu diminuează dorinţa de joc a copilului, aceasta rămânând o preocupare în întreaga copilărie. Intrarea copilului în şcoală înseamnă introducerea lui într-o nouă ambianţă, trecerea lui la un nou fel de viaţă, la o activitate aşteptată, cu o influenţă hotărâtoare în formarea personalităţii lui. Prin intermediul jocului didactic, elevilor le este mai uşor să înţeleagă unele cunoştinţe mai dificile, să-şi formeze priceperi şi deprinderi de muncă şi comportare civilizată, li se va dezvolta memoria, imaginaţia, atenţia, gândirea.

Legătura dintre joc şi muncă

Jocul îl deprinde pe copil cu eforturile fizice şi intelectuale şi astfel îl pregăteşte cu munca de mai târziu. Fiind o activitate atractivă şi accesibilă, jocul oferă copiilor posibilitatea să-şi formeze anumite noţiuni, să-şi însuşească formele structurii gramaticale ale limbii.

Jocul are influenţă asupra personalităţi copilului, asupra formării unei gândiri corecte; el rezolvă prin conţinutul său o mare parte din problemele educaţiei intelectuale, contribuind la dezvoltarea tuturor proceselor psihice.

Relevând legătura dintre joc şi munca copilului, marele psiholog Jean Piaget a pus în evidenţă aportul jocului la dezvoltarea intelectuală a şcolarului mic. După părerea sa *„jocul este o asimilare a realului la activitatea proprie, oferindu-i acestei activităţi alimentaţia necesară şi transformând realul în funcţie de multiplele trebuinţe ale eului. Iată de ce toate metodele active de educare a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca jucându-se ei să reuşească să asimileze realităţile intelectuale"*. Astfel jocul dobândeşte şi caracteristici prin care se aseamănă cu munca.

A. S. Makarenko stabileşte asemănările şi deosebirile dintre muncă şi joc, dar şi raportul dintre cele două forme de activitate. Aceste asemănări dintre joc şi muncă constau în următoarele trei elemente comune:

- atât în joc, cât şi în muncă se cere un efort fizic şi intelectual;
- coloritul emotiv-pozitiv propriu unui joc reuşit, la fel şi al muncii duce la rezultatul dorit;
- simţul de răspundere apare atât în joc, cât şi în muncă.

Influenţa jocului asupra dezvoltării proceselor psihice

Orice proces de însuşire a unor cunoştinţe se bazează pe procese psihice: atenţia, memoria, gândirea, fără de care însuşirea noţiunilor n-ar putea avea loc; acestea se dezvoltă mai repede şi mai bine, dacă se folosesc mijloace ce li se adresează în mod special sau activităţi în care atenţia este îndreptată cu precădere asupra lor. În acest scop, sunt folosite jocurile în general şi cele didactice în special. Ceea ce caracterizează jocul didactic este că el îmbină într-un tot unitar şi armonios funcţia specifică jocului cu sarcinile şi funcţiile specifice învăţării, sporind înţelesul pentru activitatea desfăşurată.

În desfăşurarea activităţii instructiv-educative, cu copiii de vârstă şcolară mică, este necesar să respectăm cerinţele de bază, dintre care şi varietatea activităţilor şi lecţiilor în vederea echilibrării generale, a excitabilităţii scoarţei cerebrale şi a menţinerii tonusului ei optim. Se ştie faptul că mobilitatea, determinată de predominarea relativă a proceselor executate asupra inhibiţiei, se menţine şi la copiii de vârstă şcolară mică. Ca urmare a excitabilităţii crescute a scoarţei cerebrale, se constată şi la şcolarul mic tendinţa spre oboseală. De aceea vor trebui evitate tendinţele de suprasolicitare a copiilor în munca fizică sau intelectuală.

Concluzie

Jocul este o activitate care stimulează în cel mai înalt grad dezvoltarea tuturor proceselor psihice. În cadrul jocului copilul este în stare să obţină performanţe pe care în alte activităţi, exterioare acestuia, nu e capabil să le atingă. Având în vedere importanţa jocului în evoluţia psihică a copilului, se impune ca sarcină de prim ordin îndrumarea pedagogică a acestei activităţi.

Bibliografie:

1. Gîrleanu-Costea, Rodica – *Interviul nostru cu Ursula Şchiopu*, în Revista *Învăţământul primar*, Nr. 2-3, Bucureşti, Editura „Discipol", 1998;
2. Golu, Pantelimon; Zlate, Mielu; Verza, Emil, – *Psihologia copilului, Manual pentru clasa a XI-a. Şcoli normale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997;
3. Piaget, Jean – *Psihologia şi pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972.

ÎNVĂŢAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR LA ELEVII CU DIZABILITĂŢI

(COMPUTER-ASSISTED EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES)

înv. Ionela Cernea,
Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă Nr. 2, Comăneşti, jud. Bacău

Abstract:

In the instructive-educational process of the children with special needs, the computer plays two important roles: support for communication and support for learning. Its employment makes learning possible by increasing the focusing of attention, by developing the use of language and

Scanned with OKEN Scanner

of social skills. By help of the computer these children can become less dependant and more capable. In the case of children with physical and sensorial deficiencies, computer-assisted learning determines the increase of the independence in learning.

Motto: „Fiecăruia-i dată de natură măsura de minte, pe care a fost s-o aibă. Educaţia poate să dezvolte puterile minţii existente, nu poate pune însă ceea ce nu-i." (Mihai Eminescu)

Argument

În procesul instructiv-educativ al copiilor cu cerinţe speciale, calculatorul joacă două roluri importante – suport în comunicare şi sprijin în învăţare. Folosirea lui face posibilă învăţarea prin creşterea concentrării atenţiei, prin dezvoltarea folosirii limbajului şi a deprinderilor sociale. Cu ajutorul computerului, aceşti copii pot deveni mai puţin dependenţi şi mai capabili din toate punctele de vedere. În cazul copiilor cu deficienţe fizice şi senzoriale, învăţarea asistată de calculator determină creşterea independenţei de învăţare; în special copiii cu dificultăţi severe în învăţare pot beneficia de folosirea computerului în grupuri mici – adesea cu ajutorul adultului – astfel încât competenţele sociale şi abilităţile de comunicare să poată fi dezvoltate. Pentru copiii cu dificultăţi profunde şi multiple în învăţare, folosirea calculatorului poate conduce la îmbogăţirea curriculumului.

Calculatorului şi procesul instructiv-educativ

Utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ înregistrează, într-o manieră mai structurată, următoarele efecte:

- dezvoltă capacitatea elevilor cu deficienţe grave de a opera cu semne şi simboluri;
- antrenează, exersează, dezvoltă percepţia vizuală şi auditivă;
- motivează elevul, astfel încât acesta nu mai poate continua procesul învăţării decât prin intermediul computerului;
- dezvoltă creativitatea şi abilităţile de rezolvare a problemelor.

Pentru cei cu deficienţe senzoriale şi fizice, la prima vedere, computerul poate fi apreciat ca nefolositor, deoarece operarea cu diferite programe cere un bun control al mişcărilor şi o bună acuitate vizuală. Monitorul şi tastatura sunt bazele comunicării între individ şi computer, iar producătorii acestor sisteme au adaptat computerele şi programele astfel încât să poată fi folosite şi de acest segment al populaţiei.

Folosirea calculatorului în cazul persoanelor cu dizabilităţi

Citirea şi scrierea – în cazul unor dificultăţi uşoare în învăţare sau al unor inabilităţi cronice în învăţare, dar intermitente de a citi şi scrie într-o manieră organizată, programele speciale şi sintetizatoarele de voce pot constitui un sprijin real pentru elevii cu cerinţe speciale în învăţare. Folosind aceste mijloace, elevii îşi pot corecta vorbirea şi scrierea, ortografia, pronunţia şi auzul fonematic. Spre exemplu, elevii cu deficienţe auditive au o inabilitate intermitentă de a opera cu informaţii obţinute pe cale auditivă; un computer cu un program adecvat îi poate ajuta în primirea, discriminarea şi reţinerea unei secvenţe de informaţii şi în aplicarea lor.

În cazul dificultăţilor tactile şi motorii, elevii incapabili să scrie lizibil, să plaseze un text pe o linie, elevii cu dificultăţi în a culege sau ordona informaţii de pe coloane sau şiruri de numere, elevii care eşuează în efortul de amintire a locului unor semne pe pagina imprimată etc. pot reduce prin intermediul computerelor aceste dificultăţi, deoarece programele procesate vocal controlează textul şi oferă asistenţă în citirea coloanelor sau a şirurilor.

Elevii cu dificultăţi severe în învăţare pot beneficia de programe speciale, care oferă o stimulare progresivă prin imagini desenate. Atenţia vizuală a elevilor, fixarea şi urmărirea imaginilor pot fi consolidate folosind programe care creează strălucire, imagini colorate, însoţite de sunete. Acei copii care dezvoltă o concentrare a atenţiei pot ajunge să manipuleze imagini. Elevii care nu vorbesc pot învăţa cum să folosească imagini pentru a-şi exprima alegerile; astfel, îşi dezvoltă coordonarea ochi-mână şi îşi consolidează legătura cu interfaţa monitorului.

Computerele pot servi şi ca mediator în interacţiunea dintre elev şi profesor. Apelând la obiectele reale, corespondente ale celor de pe ecran, profesorul îi ajută pe cei care nu înţeleg imaginile prezentate pe monitor. O dată ce imaginea e înţeleasă, profesorul o poate substitui cu simboluri. Pentru cei care nu citesc, computerul creează sunete şi imagini. Sintetizatoarele vocale pot vorbi, pot spune instrucţiunile lent şi clar şi, dacă e necesar, le poate repeta. Efectele de sunet reprezintă frecvent stimuli puternici. Elevii lucrează cu o tastatură specială şi creează sunete muzicale. Copiii cu cerinţe speciale nu sunt nevoiţi să înveţe notele muzicale pentru a compune melodii; atingând patru zone colorate aflate în partea inferioară a ecranului, sunetele iniţiale se schimbă, se produc sau înregistrează alte sunete sau se foloseşte altă gamă.

Comunicarea – primele obiective care trebuie atinse în această arie sunt: dobândirea înţelegerii cuvântului vorbit şi formarea capacităţii de exprimare într-o multitudine de activităţi de vorbire şi ascultare, găsirea unui stil adecvat de răspuns în faţa interlocutorului.

Intervenţia profesorului nu poate fi înlocuită de computer, dar profesorul poate îmbunătăţi împreună cu computerul capacitatea de a citi a copiilor şi adulţilor cu dificultăţi de învăţare. Computerul le menţine mai eficient atenţia trează, exersează citirea şi o corelează cu alte laturi ale limbajului sau alte activităţi intelectuale. Capacităţile expresive includ vorbirea, gesturile şi expresiile faciale; capacităţile interactive includ contactul vizual şi luarea cuvântului pe rând în conversaţii; capacităţile perceptive includ auzul şi văzul, care pot fi limitate de deficienţele senzoriale. Când există un deficit cognitiv moderat sau sever, presoanele nu mai pot utiliza informaţiile senzoriale pe care le primesc şi nu mai găsesc modalităţi eficiente de exprimare.

Folosirea învăţării asistate de calculator poate ajuta persoanele cu dizabilităţi să-şi depăşească starea de handicap, să devină mai puţin dependente şi să-şi îmbogăţească repertoriul de deprinderi şi capacităţi. Experienţa a demonstrat însă că şi atunci când programul potrivit este disponibil, aceasta nu garantează că exclusiv performanţele tehnice ale computerului pot ajuta orice elev. De aceea, experţii recomandă şi folosirea uneia dintre strategiile următoare: abordarea multisenzorială, repetarea frecventă, modelarea comportamentului dorit, scurte recapitulări zilnice, vizualizarea, liste de control, prezentarea doar a informaţiei necesare şi utile.

Concluzii

Alegerea unui soft educaţional/ program eficient presupune ca profesorul să găsească răspunsuri la următoarele întrebări (Hawkridge şi Vincent, 1992):

- Programul respectiv dezvoltă o compentenţă la cel care îl foloseşte? Îl ajută pe utilizator să realizeze ceva ce-şi doreşte şi n-ar putea în alt mod?
- Programul răspunde obiectivelor din programul educaţional individualizat? Poate el oferi acces la curriculum?
- Programul respectiv oferă indicii şi întărire adecvată? Programele care sugerează simplu acestor elevi „încearcă încă odata" sau care nu răspund deloc atunci când elevul dă un răspuns greşit nu sunt eficiente. Pentru copiii cu CES este nevoie de un feedback personalizat pentru a se atinge obiectivele urmărite.
- Programul este adaptabil? Dacă este cu adevărat adaptabil, elevii îl vor folosi în rezolvarea problemelor lor, iar

Scanned with OKEN Scanner

profesorii îl vor folosi pentru diferiţi elevi. În general, aceste programe ar trebui să permită elevilor cu dizabilităţi fizice să folosească întrerupătorul/ comutatorul sau jocurile la o viteza mai mică decât cea obişnuită, iar celor cu dizabilităţi vizuale, să folosească un sintetizator de voce.

- Este textul programului, pe ecran şi imprimat, suficient de mare şi clar? În general, profesorii care lucrează cu copiii cu CES critică programele ce folosesc caractere mici şi fără culori, formele mari şi distinctive pe ecran fiind esenţiale pentru succesul învăţării la cei cu dizabilităţi.
- Este programul uşor de folosit? Pentru utilizarea sa trebuie memorate multe comenzi? Dacă pentru folosirea unui anumit program e nevoie să se parcurgă în prealabil un manual, atunci utilizatorii cu dificultăţi în învăţare nu pot beneficia de el pentru a progresa.

Bibliografie:

1. Gherguţ, Alois – *Sinteze de psihopedagogie specială*, Iaşi, Editura „Polirom", 2005;
2. Gherguţ Alois – *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*, Iaşi, Editura „Polirom", 2001.

PROBLEMATICA EVALUĂRII ÎN CONTEXT ACTUAL

(THE ISSUE OF EVALUATION IN THE CURRENT CONTEXT)

prof. Liliana Mihuţ,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Oţelu Roşu, jud. Caraş-Severin

Abstract:

The theory and practice of evaluation discriminates between traditional models of evaluation and the complementary ones. The traditional methods of evaluation are called as such because of their prolongued employment. Oral examinations, written examinations and practical examinations are part of this category. The main complementary methods of evaluation are: the systematic observation of students' activity and behaviour; the investigation; the project; the portfolio; self-evaluation.

Despre evaluare

În contextul educaţional actual, problematica evaluării capătă o importanţă din ce în ce mai mare. Influenţa evaluării se face tot mai mult resimţită atât asupra activităţii de predare, cât şi asupra celei de învăţare. Profesorul şi elevul sunt cei dintâi interesaţi în realizarea unei evaluări obiective, bazată pe criterii unitare, cunoscute şi aplicate în practica şcolară curentă.

Evaluarea – etape, funcţii

Evaluarea reprezintă totalitatea activităţilor prin care se colectează, se organizează şi se interpretează datele obţinute în urma aplicări unor instrumente de măsurare *în scopul* emiterii unei judecăţi de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educaţional.

Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei etape principale:

- *măsurarea* rezultatelor şcolare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit;
- *aprecierea* acestor rezultate pe baza unor criterii unitare;
- *formularea concluziilor* desprinse în urma interpretări rezultatelor obţinute în vederea adoptării deciziei educaţionale adecvate.

În general, evaluarea performanţelor elevilor are următoarele *funcţii*:

- *diagnostică* – face cunoscute situaţiile şi factorii care conduc la obţinerea anumitor rezultate ale elevilor;
- *prognostică* – anticipează performanţele viitoare ale elevilor;
- *de certificare* – a nivelului de cunoştinţe şi de abilităţi ale elevilor la sfârşitul unei perioade de instruire;
- *de selecţie* – a elevilor pentru accesul într-o Treaptă superioară de învăţământ sau într-un program specific de instruire;
- *motivaţională* – stimulează activitatea de învăţare a elevilor prin valorificarea optimală a feedback-ului pozitiv oferit de către actul evaluativ în sine;
- *de orientare şcolară şi profesională* – prin intermediul căreia evaluarea performanţelor elevilor furnizează informaţii utile în vederea alegerii formei corespunzătoare de învăţământ.

Tipuri de evaluare

După *modul în care se integrează în desfăşurarea procesului didactic*, evaluarea poate fi de trei tipuri:

a) *evaluare iniţială* – se realizează la începutul unui nou ciclu de învăţare sau al unui program de instruire, în scopul stabilirii nivelului de pregătire al elevilor. Prin intermediul ei se identifică nivelul achiziţiilor elevilor în termeni de cunoştinţe, competenţe şi abilităţi, în scopul de a asigura premisele atingerii obiectivelor propuse pentru etapa de învăţământ respectivă. Informaţiile obţinute sprijină planificarea activităţilor viitoare ale profesorului, din perspectiva adecvării acestora la posibilităţile elevilor sau iniţierii, dacă este cazul, a unor programe de recuperare.

b) *evaluare formativă* – însoţeşte întregul parcurs didactic, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor elevilor asupra întregii materii. Oferă permanent posibilitatea de raportare la obiectivele operaţionale propuse şi de evidenţiere a progresului înregistrat de la o secvenţă la alta a instruirii. Feedback-ul obţinut este mult mai util şi mai eficient, ajutând atât elevul cât şi profesorul să îşi adapteze activitatea viitoare la specificul situaţiei.

c) *evaluarea sumativă* – se realizează, de obicei, la sfârşitul unei perioade mai lungi de instruire, oferind informaţii utile asupra nivelului de performanţă a elevilor în raport cu obiectivele de instruire propuse. Se concentrează mai ales asupra elementelor de permanenţă ale aplicării unor cunoştinţe de bază, ale demonstrării unor abilităţi importante, dobândite de elevi într-o perioadă mai lungă de instruire.

Metodele tradiţionale şi complementare de evaluare

Teoria şi practica evaluării discriminează între metodele tradiţionale de evaluare şi cele complementare.

Metodele tradiţionale de evaluare se numesc astfel datorită consacrării lor în timp ca fiind cele mai utilizate. Din această categorie fac parte *probele orale*, *probele scrise* şi *probele practice*. *Probele orale* reprezintă metoda de evaluare cel mai des utilizată la clasă. Acestea îşi demonstrează valoarea mai ales în cazul disciplinelor care presupun demonstrarea unor capacităţi şi abilităţi dificil de surprins prin intermediul probelor scrise. Avantajele utilizării probelor orale vizează: flexibilitatea şi adecvarea individuală a modului de evaluare; posibilitatea de a clarifica şi a corecta imediat eventualele erori sau neînţelegeri ale elevului; formularea răspunsurilor urmăreşte logica şi dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalităţii elevului, a capacităţii sale de argumentare. *Probele scrise* sunt practicate datorită: economiei de timp pe care o realizează în cadrul procesului de predare-învăţare-evaluare, permiţând evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp scurt; acoperirii unitare ca volum şi profunzime pe care o asigură la nivelul conţinutului evaluat; posibilităţii profesorului de a emite judecăţi de valoare mult mai obiective, întemeiate

Scanned with OKEN Scanner

pe existenţa unor criterii de evaluare clar specificate şi prestabilite; posibilităţii elevilor de a-şi elabora răspunsul independent reflectând cunoştinţe şi capacităţi demonstrate într-un ritm propriu; diminuării stărilor tensionale, de stres. *Probele practice* sunt utilizate în vederea evaluării capacităţii elevilor de a aplica anumite cunoştinţe teoretice, precum şi a gradului de stăpânire a priceperilor şi deprinderilor de ordin practic.

Metodele tradiţionale de evaluare, concepute să realizeze un echilibru între probele orale, scrise şi practice, constituie la momentul actual elementele principale şi dominante în desfăşurarea actului evaluativ.

Strategiile moderne caută să accentueze acea dimensiune a acţiunii evaluative care să ofere elevilor suficiente şi variate posibilităţi de a demonstra ceea ce ştiu şi pot să facă.

Principalele metode complementare de evaluare sunt: observarea sistematică a activităţii şi comportamentului elevilor; investigaţia; proiectul; portofoliul; autoevaluarea.

Observarea sistematică a activităţii şi comportamentului elevilor furnizează profesorului informaţii asupra performanţelor elevilor din perspectiva capacităţii lor de acţiune şi relaţionare, a competenţelor şi abilităţilor de care dispun aceştia. Profesorul are la dispoziţie trei modalităţi de înregistrare a acestor informaţii: *fişa de evaluare; scara de clasificare; lista de control/ verificare.*

Investigaţia oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoştinţele însuşite, în situaţii noi şi variate, pe parcursul unei ore sau unei succesiuni de ore de curs.

Proiectul reprezintă o activitate de evaluare mai amplă. Începe în clasă prin definirea şi înţelegerea sarcinii de lucru; se continuă acasă pe parcursul câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul şi se încheie tot în clasă, prin prezentarea în faţa colegilor a unui raport asupra rezultatelor obţinute sau a produsului realizat.

Portofoliul este o metodă care devine tot mai frecventă. Include rezultatele relevante obţinute prin celelalte metode şi tehnici de evaluare. El reprezină „cartea de vizită" a elevului, urmărindu-i progresul.

Autoevaluarea are un rol esenţial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecăţii de valoare pe care o eminte profesorul. Este foarte utilă formarea şi exersarea la elevi a capacităţii de autoevaluare.

Concluzie

În cadrul procesului de învăţământ, activităţile de predare, învăţare şi evaluare constituie elemente importante care se află într-o strânsă legătură. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activităţi influenţează modalităţile de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacţie în lanţ, care impune revenirile şi revizuirile necesare. De aceea, predarea-învăţarea-evaluarea trebuie proiectate în acelaşi timp.

Bibliografie:

1. Ivănuş, Dumitru – *Metodica predării limbii şi literaturii române în şcoală. Curs pentru studenţi şi profesori*, Craiova, Universitatea din Craiova, Facultatea de Filologie, 1988.
2. Parfene, Constantin – *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*, Ghid teoretico-aplicativ, Iaşi, Editura „Polirom", 1999.

ROLUL EVALUĂRII ÎN CADRUL UNEI ACTIVITĂŢI DIDACTICE MODERNE

(THE ROLE OF EVALUATION IN A MODERN DIDACTIC ACTIVITY)

înv. Cornelia Bâldan, înv. Ştefan Bâldan,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Diaconu Coresi", Fieni, jud. Dâmboviţa

Abstract:

The operation of evaluation is not a superfluous or overlapping stage to the process of teaching, but it constitutes an act integrated in the didactic activity. The age particularities of young students allow a better reception of the rating as a manner of assessing their activity in school, as compared to the old grading. Each rate is motivated and supported by performance descriptors that are enunciated together with defining the objectives of evaluation and establishing the contents of the evaluation test.

Etapa evaluării

Operaţia de evaluare nu este o etapă supraadăugată sau suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii didactice.

Când se pune problema unei judecăţi de valoare, apare însă o întrebare cu privire la ce trebuie evaluat: o stare de existenţă a individului sau o transformare/ evoluţie a acestuia. Tot în contextul acesta se ridică o altă serie de întrebări: când evaluăm? (la începutul, pe parcursul sau la sfârşitul procesului), ce se evaluează? (cunoştinţe, deprinderi, interacţiuni, componente ale activităţii), cum evaluăm?, cine evaluează?

Redimensionarea şi regândirea strategiilor evaluative

Schimbarea opticii asupra evaluării se poate realiza prin situarea copilului în centrul câmpului educaţional, urmărindu-se progresele reale ale copilului, ţinând cont de toate componentele psihologice care formează personalitatea acestuia.

În vederea conceperii şi aplicării adecvate a evaluării în activitatea didactică sau înregistrat câteva mutaţii de accent care au determinat o redimensionare şi o regândire a strategiilor evaluative. Acestea oferă răspunsuri viabile întrebărilor pe care ni le punem în aceste momente în care se înregistrează o transformare profundă în învăţământul românesc:

- extinderea acţiunii de evaluare de la verificarea şi aprecierea rezultatelor la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate;
- luarea în calcul şi a altor indicatori precum conduita, personalitatea elevului, atitudinile etc;
- deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spaţiului şcolar;
- diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvaţie a acestei situaţii didactice concrete;
- necesitatea întăririi şi ameliorării rezultatelor evaluării, cât mai operativ;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi renunţarea la sancţionarea în permanenţă a celor negative, deplasarea accentului pe recuperare, reînvăţare;
- transformarea elevului într-un partener autentic al cadrului didactic în evaluare şi autoevaluare;
- înlocuirea sistemului de notare cifrică prin sistemul de evaluare cu calificative, bazate pe descriptori de performanţă.

Avantajele sistemului de evaluare bazat pe calificative

În urma experimentării evaluării pe bază de calificative în decursul unui an şi a comparării acestui mod de apreciere cu rezultatele şcolare consemnate cu sistemul de notare cifric, punctăm câteva aspecte legate de această schimbare:

a) Particularităţile de vârstă ale elevilor permit o mai bună receptare a calificativului ca mod de apreciere asupra

Scanned with OKEN Scanner

prestaţiei sale şcolare, în raport cu vechea notare. De ce să nu recunoaştem că recurgeam la acest mod de apreciere a rezultatelor şcolare şi în vechiul sistem de notare? Câţi învăţători nu apreciau munca independentă sau tema pentru acasă cu: foarte bine, bine etc.? Acest lucru se întâmplă mai des la clasele I şi a II-a unde elevii nu percepeau exact semnificaţia notei.

Nota era de fapt expresia încifrării tuturor criteriilor care au în vedere răspunsurile elevilor. Iniţial, dificultatea era mai mare pentru învăţător, care trebuia să codifice şi cu atât mai dificilă era această operaţie pentru elevul care realiza decodificarea. Elevul percepea numai nota ca valoare în sine a numărului pe care îl exprima (notă mare, cu cât numărul era mai mare) şi nu avea cunoştinţă de criteriile de apreciere.

Fiecare calificativ este motivat şi susţinut de descriptorii de performanţă. Aceştia sunt enunţaţi odată cu definirea obiectivelor evaluării şi stabilirea conţinutului probei de evaluare.

Descriptorii de performanţă le oferă elevilor şi părinţilor acestora informaţii relevante asupra nivelului de pregătire atins.

b) Aprecierile făcute pe baza notei conduceau de cele mai multe ori la cultivarea motivaţiei extrinseci, activitatea de învăţare rămânând exterioară preocupărilor elevilor. Învăţarea se realiza în salturi şi se baza pe memorare mecanică, de scurtă durată. Evaluarea pe baza calificativelor asigură învăţarea continuă şi deplasează accentul învăţării pe capacităţi, aptitudini, deprinderi şi nu doar pe cunoştinţe, oferind o motivaţie internă a învăţării.

c) Un alt neajuns înregistrat în cazul evaluării pe bază de note era acela al împărţirii elevilor în foarte buni şi slabi, cultivând şi întreţinând un fals spirit de competiţie. Aceasta ducea la crearea unui conflict între elevi, ba chiar şi între părinţi, la cultivarea egocentrismului şi vedetismului. Cotaţi ca elevi buni erau cei care aveau medii foarte bune la disciplinele de învăţământ „de bază" (limba română şi matematică), iar ceilalţi, chiar dacă aveau rezultate foarte bune la alte discipline, nu reuşeau să se evidenţieze prin calităţile lor. În prezent, în activitatea de evaluare se pune accentul pe dezvoltarea spiritului de echipă, de întrajutorare, elevii fiind recompensaţi nu după importanţa disciplinei de învăţământ, ci pe măsura eforturilor şi performanţelor lor.

d) Uneori, nota era o barieră între elev şi învăţător sau învăţător şi părinte, mai ales în cazul obţinerii unei note mici de către un elev cotat ca bun. În acest caz, nota mică era văzută ca o notă pe care i-a dat-o învăţătorul şi nu ca rezultat obţinut în urma activităţii sale şcolare.

Elevul se îndepărta încet de învăţător, nota nepermiţând acea comunicare sufletească între el şi elev. Mulţi nici nu conştientizau care erau cauzele obţinerii unei note mici la o lucrare scrisă.

În actualele condiţii, procesul de predare-învăţare poate fi reglat din mers. După o evaluare şi acordarea unui calificativ, elevul ştie care-i sunt performanţele, iar învăţătorul poate interveni prin activităţi de recuperare/ dezvoltare în reglarea procesului. Elevii timizi, retraşi, nehotărâţi, primind ajutor, reuşesc să capete o oarecare independenţă în activitatea şcolară.

e) În evaluarea unei capacităţi se pot utiliza tipuri diferite de probe de evaluare, combinate optim în funcţie de obiectivele propuse. Depinde de fiecare învăţător alegerea modalităţilor eficiente, adecvate contextului.

f) Tehnica de stabilire a mediilor semestriale şi anuale la toate disciplinele de învăţământ influenţează interesul pentru învăţătură al elevilor. În stabilirea acestor medii este important progresul elevilor. Un elev care a început semestrul sau anul şcolar cu calificative mai slabe şi termină cu rezultate bune sau foarte bune, acestea din urmă vor deveni medii semestriale, anuale la disciplina respectivă. Afectând o perioadă de două-trei săptămâni evaluării sumative, finale, atenţia elevilor, cadrului didactic şi părinţilor este concentrată nu asupra asimilării cunoştinţelor, ci a restructurărilor, sistematizărilor, completărilor. Eliberat de grija lecţiei noi pe care trebuie să o înveţe, elevul are posibilitatea, îndrumat şi stimulat de învăţător, să-şi sondeze propriile achiziţii, să-şi pună întrebări, chiar să se descopere pe sine.

g) Întreaga activitate de predare-învăţare am corelat-o, din punct de vedere evaluativ, cu observarea sistematică a ceea ce face elevul în clasă, de modul cum îşi realizează temele sau activităţile independente.

h) În cadrul activităţilor de evaluare elevul poate deveni un partener autentic prin stimularea autoevaluării. Învăţătorul trebuie să aibă permanent în atenţie ca elevul să cunoască descriptorii de performanţă, cei care motivează şi susţin calificativul acordat. Elevii pot face şi ei o evaluare a propriilor produse, adică autoevaluarea.

Concluzie

O evaluare eficientă, bine integrată procesului de învăţământ trebuie să se realizeze sub diferite forme. Ea trebuie să se desfăşoare pe tot parcursul semestrului, periodic, la final, sub diferite forme: evaluare orală, scrisă, practică sau sub formă de concursuri, cât şi sub forme noi de evaluare: evaluare (corectare) în echipă, teste docimologice (grilele), evaluare sub formă de discuţii orale, libere.

Bibliografie:

1. Corda, M. – *Evaluare pentru ciclul primar*, Cluj Napoca, Editura „Dacia", 2004;
2. Neagu, M.; Mocanu, M. – *Metodica predării matematicii în ciclul primar*, Iaşi, Editura „Polirom", 2007.

ELABORAREA ŞI APLICAREA TESTELOR PREDICTIVE

(DRAFTING AND USING PREDICTIVE TESTS)

înv. Veronica Bucătaru,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 5, Comăneşti, jud. Bacău

Abstract:

As a type of didactic evaluation, initial (predictive) evaluation involves the operations of measuring-assessing-deciding at the beginning of a training programme, establishing a type of diagnosis at students' psycho-pedagogical level, expressed in terms of performances. It is achieved through oral examinations, written tests, practical activities. It performs a pedagogical function, mainly predictive, aiming at the performing of future activities of teaching-learning, at the performing of the recovery for the entire class or only for some students.

Despre evaluare

Evaluarea este partea integrantă a procesului de predare-învăţare, furnizând în primul rând cadrelor didactice şi elevilor informaţiile necesare desfăşurării optime a acestui proces. Importanţa demersului evaluativ devine din ce în ce mai accentuată şi recunoscută în legătură cu reforma educaţională întreprinsă în momentul de faţă. (MEN, SNEE,1998)

Teoria şi practica evaluării în învăţământ înregistrează o mare varietate de moduri în abordarea şi înţelegerea rolului acţiunilor evaluative. Adesea, evaluarea rezultatelor şcolare este redusă la acţiuni cum sunt: „a verifica", „a nota", „a

Scanned with OKEN Scanner

aprecia", „a clasifica". Evaluarea este mai mult decât o operaţie sau o tehnică; ea este o acţiune complexă, un ansamblu de operaţii mintale şi acţionale, intelectuale, atitudinale, afective care precizează:

- obiectivele şi conţinuturile ce trebuie evaluate;
- scopul şi perspectiva deciziei;
- momentul evaluării (la început, pe parcurs, la sfârşit);
- cum se evaluează;
- cum se prelucrează datele şi cum sunt valorizate informaţiile;
- criteriile pe baza cărora se evaluează.

Forme de evaluare

După dimensiunea temporală a acţiunii evaluative, literatura de specialitate descrie pe larg cele trei forme/ tipuri de evaluare (iniţială, sumativă, formativă).

Ca tip de evaluare didactică, evaluarea iniţială (predictivă) are următoarele caracteristici:

- implică operaţiile de măsurare-apreciere-decizie la începutul unui program de instruire (cicluri curriculare, an şcolar, semestru, capitol);
- realizează un diagnostic al nivelului psihopedagogic al elevilor (nivelul dezvoltării psihointelectuale, capacitatea de învăţare, nivelul cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor) exprimat în termeni de performanţe, competenţe actuale şi potenţiale;
- se realizează prin examinări orale, probe scrise, probe practice;
- îndeplineşte o funcţie pedagogică, prioritar predictivă, vizând desfăşurarea activităţii viitoare de predare-învăţare (evaluarea iniţială este definită şi ca evaluare predictivă, iar testele docimologice utilizate în acest context – teste predictive);
- fundamentează psihopedagogic activitatea didactică viitoare, programul de recuperare pentru întreaga clasă sau doar pentru unii elevi.

Trecând de la abordarea teoretică la aplicarea evaluării iniţiale prin teste predictive, în procesul de predare-învăţare la începutul clasei a IV-a, propunem următoarea strategie:

- precizarea obiectivelor care vizează cunoştinţe/ capacităţi;
- formularea itemilor care alcătuiesc testul predictiv;
- stabilirea descriptorilor de performanţă;
- administrarea probelor;
- înregistrarea şi prelucrarea rezultatelor;
- stabilirea unor căi de acţiune viitoare.

Aplicaţii practice

Transpunerea concretă în practică, prin construirea, aplicarea şi valorificarea testelor iniţiale se poate constitui în modelul următor:

Clasa: a IV-a

Obiectul: Limba şi literatura română

Obiective:

Se urmăreşte modul în care elevii reuşesc:

- să utilizeze corect cratima la sfârşitul rândului;
- să utilizeze corect semnele de punctuaţie;
- să scrie corect substantivele proprii;
- să recunoască părţile de vorbire şi de propoziţie învăţate;
- să asocieze adjective potrivite substantivelor date;
- sa formuleze enunţuri în care acelaşi cuvânt este parte de vorbire diferită;
- să recunoască greşelile ortografice şi să transcrie corect enunţul;
- să formuleze corect ideea principală a unui text citit, exprimată prin propoziţii simple sau dezvoltate;
- să alcătuiască propoziţii simple şi dezvoltate;
- să identifice părţile de propoziţie principale;

1. Dictare:

Tata îi cumpără lui George multe jucării: o maşină mică, un tractor mare, cuburi şi un robot galben. Dar el se plictisi repede de ele.

Ioana, sora lui, zise:

- Tată, vreau şi eu jucării frumoase!
- Bine ! Ce jucării îţi doreşti? întrebă el.

2. Citeşte cu atenţie textul pe care l-ai scris după dictare şi completează următorul tabel:

substantive comune	*substantive proprii*	*adjective*	*pronume*	*verbe*

3. Adăugaţi câte două adjective substantivelor:

copac.....;
râu.....;
ţipăt.....;
minge..... .

4. Formulează enunţuri în care cuvintele „roşie", „mare" să fie, pe rând, substantive, apoi adjective.

.....
.....

5. Încercuiţi greşelile, apoi transcrieţi corect textul:

Când team văzut pe stradă, miam dat seama că nai fost la şcoală în ziua aceia.

..... .

6. Citeşte cu atenţie următorul text şi formulează ideea principală.

„Odată, demult, a fost o secetă cumplită. Soarele arsese totul pe câmp, prin grădini, prin livezi şi toată munca oamenilor a fost în zadar. Grâul, fructele şi legumele s-au uscat sub văpaia soarelui, iar oamenii au rămas fără mâncare." (Pâinea după I. M. Râureanu)

.....

7.

a) Alcătuiţi o propoziţie simplă.
b) Subliniaţi cu o linie subiectul şi cu două predicatul.
c) Transformaţi propoziţia simplă în propoziţie dezvoltată.

Descriptori de performanţă:

CALIFICATIV / ITEM	FOARTE BINE	BINE	SUFICIENT
I1	2 greşeli	4 greşeli	6 greşeli
I2	Identifică corect părţile de vorbire;	Identifică parţial părţile de vorbire;	Identifică cu omisiuni părţile de vorbire;
I3	Asociază câte două adjective;	Asociază câte două adjective;	Asociază cel puţin un adjectiv;
I4	Formulează 4 enunţuri;	Formulează 3 enunţuri;	Formulează 2 enunţuri;
I5	Recunoaşte greşelile de ortografie şi transcrie corect textul;	Recunoaşte 3 greşeli de ortografie şi transcrie corect textul;	Recunoaşte 2 greşeli de ortografie şi transcrie textul;
I6	Formulează corect ideea principală în propoziţii simple sau dezvoltate;	Formulează corect ideea principală în propoziţii simple sau dezvoltate;	Formulează corect ideea principală în propoziţii simple;
I7	a, b, c.	a, b.	a.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele sunt analizate şi interpretate, comparate cu obiectivele. Înregistrarea rezultatelor, a observaţiilor şi a constatărilor în legătură cu fiecare elev se poate face sub formă descriptivă sau în tabele întocmite anterior aplicării probei.

Învăţătorul reţine:

- câţi elevi întâmpină dificultăţi şi care sunt ei, pentru a-i avea în atenţie în cadrul activităţilor specifice la lecţii;
- care sunt elevii cu mai puţine probleme, aceştia putând fi grupaţi pe categorii de probleme;
- care sunt elevii fără dificultăţi sau cu probleme mai puţin însemnate.

În funcţie de rezultatele constatate se stabilesc măsuri imediate, fie în direcţia ameliorării prin măsuri de reînvăţare, fie în direcţia dezvoltării achiziţiilor deja constatate la elevi, prin activităţi care solicită efortul intelectual, într-un mod superior celor anterioare.

Stabilirea unor căi de acţiune viitoare:

- selectarea a ceea ce trebuie „adâncit", învăţat, aprofundat, precum şi ceea ce trebuie doar reamintit, corelat;
- organizarea demersului didactic în funcţie de posibilităţile elevului de a atinge un anumit nivel de învăţare;
- programarea judicioasă a timpului.

Concluzii

Evaluarea iniţială constituie o bază de comparaţie cu rezultatele de la sfârşitul unei etape, pentru evidenţierea progresului. Deciziile care se pot lua în baza rezultatelor culese prin evaluarea iniţială privesc eficientizarea lecţiilor, metodologia de predare, ritmul activităţii de învăţare.

Asigurarea progresului şcolar impune utilizarea echilibrată a strategiilor de evaluare prin diversificarea tehnicilor şi instrumentelor de evaluare.

Bibliografie:

1. Cucoş, C. (coord.) – *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Dumitriu, Gh.; Dumitriu, C. – *Psihopedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2003;
3. Ilie, E. – *Limba română. Evaluarea formativă. Ghid metodologic*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999.

PERSONALITATEA ÎNVĂŢĂTORULUI – FACTOR IMPORTANT AL EVALUĂRII

(THE TEACHER'S PERSONALITY – AN IMPORTANT FACTOR OF EVALUATION)

înv. Cecilia Ciobanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Pildeşti, jud. Neamţ

Abstract:

Evaluation is considered the third dimension of the didactic preoccupations together with teaching and learning. Its importance is motivated both through the necessity of certifying and classifying the students' results and through its role as feedback for the student and for the factors responsible with the designing and conducting of the educational process. From among the factors that influence the evaluative process, the teacher's personality and the relationships he/ she develops in the educational process have an important role.

Despre evaluare

Evaluarea este considerată a treia dimensiune a preocupărilor didactice, alături de predare şi învăţare. Importanţa ei este motivată atât prin necesitatea certificării şi ierharhizării rezultatelor obţinute de elevi, cât şi prin rolul ei de feedback deopotrivă pentru elev şi pentru factorii responsabili de proiectarea şi de bunul mers al procesului.

Învăţătorul şi procesul evaluativ

Dintre factorii procesului evaluativ şi anume: conţinuturile, metodele, mijloacele, formele de organizare a procesului, organizarea colectivităţilor şcolare, personalitatea învăţătorului, relaţiile din procesul educaţional, personalitatea învăţătorului are un rol de seamă.

După cum se ştie sunt destule situaţii evaluative în care învăţătorul recurge la itemi subiectivi, de unde şi notarea este tot subiectivă.

Unul din marile inconveniente ale notării subiective constă în posibilitatea de notare necorespunzătoare a valorii reale a prestaţiei elevilor. Mobilul acestor erori nu depinde numai de modalităţile de notare, ci, de cele mai multe ori se află în altă parte, adică în personalitatea învăţătorului.

Există o gamă largă de factori distorsionanţi în notare: efectul halo, efectul oedipian, efectul ordine, infidelitatea învăţătorului faţă de sine, tendinţa spre valoarea centrată, ecuaţia personală, prudenţa învăţătorului, relaţia „specială" între învăţător şi elevul examinat.

Există tendinţa de a favoriza elevii cu rezultate foarte bune, în acelaşi timp cu defavorizarea celor aflaţi pe trepte mai de jos, acceptând un fel de iradiere a mediei pe ansamblul situaţiei şcolare.

Uneori învăţătorul consideră că elevul X are capacităţi cu totul limitate şi nu poate lua decât calificativul „suficient". Această atitudine nu este de acceptat deoarece subaprecierea elevului îl descurajează pe acesta, sporind frecvenţa eşecurilor, din care se vor naşte alte eşecuri.

„Poziţia cronologică" a examinării elevului poate contribui la denaturarea evaluării, în sensul că la începutul actului de corectură a lucrărilor scrise, spre exemplu, capacitatea de efort necesar analizei este mai mare, de unde şi tendinţa de verificare mai riguroasă, precum şi eventuala ţinută mai strânsă a notării, pe când spre sfârşit, aceste caracteristici se schimbă.

Ecuaţia personală a fiecărui învăţător se manifestă în feluri multiple: unii ţin seamă în mod deosebit de îndrăzneala cu care elevii abordează diverse conţinuturi, alţii pun accent mare pe multitudinea unghiurilor de vedere abordate, alţi învăţători din una şi aceeaşi şcoală şi în cadrul aceleiaşi materii sunt de exigenţe net diferite, fiecare justificând în felul său.

Cele mai frapante diferenţe apar în cadrul disciplinelor care presupun interpretări multiple.

Unii învăţători adoptă exigenţă exagerată în fiecare primă perioadă a semestrelor, motivând că dacă vor acorda calificative mari de la început, vor fi posibile perioade de delăsare a elevilor.

O situaţie specială ce ar trebui menţionată este cea care se întâlneşte la colectivele de elevi de clasa I, la care învăţătorii ar trebui să manifeste prudenţă la notare în catalog, până când îşi vor cunoaşte mai bine elevii.

Personalitatea învăţătorului şi grilele de calitate

Personalitatea învăţătorului are un rol determinant în cunoaşterea cât mai rapidă a elevilor, cât şi în efectuarea unei evaluări fără erori. Personalitatea învăţătorului poate fi concepută pe trei grile de calităţi: calităţi de ordin general, calităţi de ordin didactic şi calităţi în postura de manager.

1. *Calităţi de ordin general; calităţi de ordin fizic*: sănătate, rezistenţă, integritate fizică în limite normale care nu stânjenesc desfăşurarea în ritm şi cu randament a activităţii. Motivaţia ar fi aceea că o sănătate şubredă generează întreruperi cu efecte greu de recuperat, ştiut fiind că practica recuperărilor nu este compatibilă decât prin excepţie cu ritmicitatea specială a programului de instruire; un deficit al

Scanned with OKEN Scanner

rezistenţei la efort şi al integrităţii fizice pot fi admise doar în limitele care nu afectează semnificativ buna desfăşurare a tuturor activităţilor specifice profesiei.

Calităţi intelectuale: inteligenţa, cultura de specialitate şi psihopedagogică, capacitatea de a stăpâni ansamblul logic al informaţiei, capacitatea de a distinge valori de nonvalori, intuiţia psihologică şi capacitatea de analiză psihologică.

Inteligenţa. Învăţătorul trebuie să posede o inteligenţă teoretică deosebită. Azi pretenţia este mai moderată, fiind îngăduit un nivel nu neapărat foarte mare, în ideea că un nivel normal conjugat cu conştiinciozitatea şi cu o muncă sistematică poate conduce la o condiţie profesională mai mult decât onorabilă. Sunt autori care admit că nu inteligenţa foarte mare este factorul de bază al succesului în profesia didactică.

Cultura de specialitate şi psihopedagogică. Un nivel înalt al culturii de specialitate şi o capacitate de a formula raţionamente de mare fineţe sunt calităţi ideale ale învăţătorului. Se obţine prin efort continuu şi prin dorinţa de a fi „la zi" cu informaţia.

Acestea sunt cu atât mai mult necesare cu cât, în ritmul actual de generare a informaţiei, apar fie multiplicări rapide ale acesteia, fie schimbări de interpretare a unor adevăruri mai vechi.

Cultura psihopedagogică îi este la fel de necesară unui învăţător bine cotat, ea făcând parte tot din cultura profesională a lui. O poate realiza prin informare continuă în sfera psihologiei educaţiei, a pedagogiei, a metodicii.

Capacitatea de a stăpâni ansamblul logic al informaţiei. Este una dintre calităţile cheie ale profesiei didactice. Învăţătorul o poate proba, încercând să exprime rezumativ, simplu, accesibil conţinuturile cele mai complicate.

Capacitatea de a distinge valorile de nonvalori, indiferent de domeniul cultural, moral etc. în care face valorizări în faţa elevilor, reprezintă de asemenea o calitate obligatorie a învăţătorului.

Ea este un corolar al altor calităţi, cum ar fi cultura multidisciplinară şi inteligenţa. Inexistenţa ei ar fi un pericol de contaminare negativă a elevilor.

Intuiţia psihologică şi capacitatea de analiză psihologică. Sunt calităţi de asemenea de primă mărime în contextul profesiei didactice.

Corolarul lor cel mai de seamă este capacitatea de empatie, trăsătură încadrabilă în măsură egală în sfera calităţilor morale.

Calităţi moral-afective: empatia, capacitatea de a renunţa, probitate în faţa adevărului obiectiv, credinţa în progresul educaţilor şi capacitatea de a se bucura de progresele lor, calitatea de a avea umor şi de a reacţiona la umor.

Empatia. Aceasta constă în capacitatea de a se transpune rapid în situaţia celui de vis-à-vis de el, de a-l înţelege pe acesta înainte de a-l judeca sau a-l pedepsi. O putem socoti însuşire de prim rang între cele din această categorie, având un impact major asupra conştiinţei elevului.

Capacitatea de a accepta, iniţial, educatul aşa cum este, bun sau rău. Este însuşirea cea mai autentic umană a celui chemat să-i formeze sau să-i îndrepte pe cei care i-au fost încredinţaţi într-un astfel de scop.

Însuşirea opusă acesteia este intoleranţa absolută şi absurdă a celui care vrea ca educatul să fie perfect de la început.

Capacitatea de a renunţa şi, cel puţin moral, de a se sacrifica. Aceasta reprezintă semnul tradiţiei cu adevărat înălţătoare, potrivit căreia învăţatorul are o misiune comparabilă cu cea a apostolilor.

Tradiţia în cauză face trimitere la rolul pe care educatorii trebuie să şi-l asume în momentele de răscruce din viaţa colectivităţilor.

Probitate în faţa adevărului obiectiv. Constă, pe de o parte, în capacitatea de a se supune adevărului, indiferent că îi convine sau nu, că îl avantajează sau îi produce suferinţă morală; pe de altă parte, în forţa, tot morală, de a-şi recunoaşte şi propriile eşecuri.

Acestea reprezintă primele semne ale speranţei de îndreptare şi în acelaşi timp un puternic exemplu pentru proprii elevi.

Credinţa în progresul educaţilor şi capacitatea de a se bucura de succesele lor. Este prelungirea firească a atitudinii optimiste, având rolul de încurajare şi mobilizare permanentă a elevilor, ceea ce joacă un rol la fel de mare ca ajutorul concret pe care li l-ar oferi.

Calitatea de a avea umor şi de a reacţiona adecvat la umor. Toate dificultăţile se vor aplana fără suferinţă, dacă învăţătorul îşi va aborda misiunea cu seninătate şi umor. Nu poate exista educaţie fără veselie.

2. *Calităţi de ordin didactic*: există o serie de calităţi pe care învăţătorul le poate proba în activitatea strict didactică, adică în lecţie şi pot fi constatate prin asistenţe repetate pentru ca observaţiile constatate să aibă relevanţă. Aceste calităţi ar fi: nivelul clasei, măsura în care îşi urmăreşte sistematic obiectivele lecţiei, realizarea metodologică a lecţiei, capacitatea de a-si evalua corect munca didactică, pregătirea profesională deosebită.

Nivelul clasei. Se poate pune în relief prin înregistrarea răspunsurilor orale ale elevilor şi prin analiza lucrărilor scrise ale acestora.

Se poate ca acest nivel să se datoreze şi altor factori, exteriori activităţii comune a educatorului cu elevii.

Urmărirea obiectivelor se poate aprecia prin constatarea, la finele lecţiei sau în lecţia următoare, a coincidenţei dintre comportamentele dobândite de elevi şi obiectivele nominale ale fiecărei lecţii.

*Realizarea metodologică a lecţiei. E*ste aspectul care completează cel mai concludent impresia despre nivelul clasei.

Capacitatea de a-şi evalua corect munca didactică se poate constata prin autoanaliza lecţiei, după susţinere. Dacă această capacitate există, ea reprezintă dovada spiritului său obiectiv şi un punct de plecare spre autodepăşire.

3. *Calităţi în postura de manager.* Este vorba, în acest caz, despre situaţia în care el are în subordine alte persoane cu acelaşi nivel de pregătire sau de diverse specialităţi.

Calităţile care trebuie evaluate, din această perspectivă, se focalizează în jurul următoarelor: pregătirea profesională deosebită, capacitatea de empatie, capacitatea de a rezolva şi mai ales de a preveni conflictele, pregătire în plan legislativ, calităţi administrativ-gospodăreşti.

Dintre acestea, pregătirea profesională deosebită este garanţia atât de ordin tehnic, cât şi morală că el este îndreptăţit să-i aprecieze pe ceilalţi.

Concluzii

Dintre factorii procesului evaluativ, personalitatea învăţătorului ocupă un loc de seamă. Indeplinirea de către învăţător a calităţilor de ordin general (fizice, intelectuale, moral-afective), a calităţilor de ordin didactic şi a calităţilor manageriale reprezintă garanţia realizării unei evaluări eficace.

Lipsa totală sau parţială a uneia din aceste calităţi poate fi generatoare de erori în evaluare.

Bibliografie:

1. Radu, I. T. – *Evaluarea în procesul didactic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000;
2. Roman, I.; Moise, C. – *Curs de pedagogie, vol. II, Didactica*, Suceava, Litografia Institutului Politehnic, 1970.

Scanned with OKEN Scanner

ELEMENTE DE DEONTOLOGIE A EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL CREŞTERII CALITĂŢII ACTULUI EDUCAŢIONAL

(ELEMENTS OF EVALUATION DEONTOLOGY IN THE CONTEXT OF INCREASING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL ACT)

prof. Irina Drăgănescu,
Şcoala Drăgăieşti, jud. Dâmboviţa

Abstract:
Evaluation in institutionalized teaching is an old issue, always controversial because of the multiple downsides at the level of the system. In the previous years there was attempted an alignment of the Romanian education to the European education. In what evaluation is concerned, one has to have in view: the correlation between the requirements formulated throughout the process of education and the ones formulated when evaluation is performed; the existence of some standards of evaluation; the training of the teachers with the purpose of assimilating the modern principles of evaluation.

Motto: „Viitorul nu mai este ce era odinioară."
(Arthur C. Clarke)

Evaluarea ca termen şi proces didactic

Evaluarea este un termen cunoscut tuturor vorbitorilor. În viaţa de zi cu zi suntem mereu puşi în situaţia de a evalua: o atitudine, un comportament, o reacţie, o valoare.

Verbul *a evalua* vine din limba franceză *evaluer* şi conform DEX are sensul de a determina, stabili, preţul valoarea, numărul, cantitatea etc.; a calcula, a socoti / a preţui, a estima.

În procesul de învăţământ, evaluarea reprezintă una dintre cele mai importante componente ale activităţii educative. Actul de evaluare devine fecund, realizându-şi funcţiile, în condiţiile integrării lui optime în procesul didactic, ca acţiune constitutivă a acestuia, menit să furnizeze informaţii cu privire la desfăşurarea procesului şi la rezultatele obţinute, în vederea perfecţionării lui.

Deontologia procesului de evaluare

Procesul de învăţare are drept scop achiziţia de cunoştinţe şi deprinderi. Evaluarea nu reprezintă doar o verificare a cunoştinţelor elevilor şi atribuirea de note pentru aceste cunoştinţe. Evaluarea, ca parte integrantă a procesului instructiv-educativ, este un act complex prin care se măsoară şi se apreciază: însuşirea cunoştinţelor şi a deprinderilor, potenţialul intelectual, trăsăturile de personalitate. Prin evaluare se verifică stadiul învăţării precum şi eficienţa strategiilor didactice folosite.

Deontologia procesului de evaluare se referă la modul în care evaluatorul respectă principiile specifice actului evaluării, iar aceasta ar conduce la măsurarea şi aprecierea rezultatelor învăţării într-un mod cât mai obiectiv.

Cine nu a simţit la un moment dat teamă în faţa unei foi albe înaintea unei evaluări? Cine nu a simţit un gol în stomac când a încercat să-şi exprime cunoştinţele achiziţionate?

Atitudinea dascălului în evaluare devine foarte importantă: încurajarea discretă, zâmbetul binevoitor, pot schimba comportamentul evaluatului. O atitudine pozitivă a evaluatorului poate conduce la rezultatul aşteptat.

Profesor Ane Jorro (profesor la Universitatea din Toulouse) spunea că evaluarea cere o postură particulară: aceea a *prietenului critic*. Prin această formulă ea impunea evaluatorului respectarea unor reguli: să ştie să asculte elevul, să fie imparţial, să înveţe să dialogheze cu elevul şi să explice acordarea notelor, să fie pozitiv, să evite comparaţiile, să caute cauzele eşecului şi să-l încurajeze pe elev.

Evaluarea ca activitate didactică

Evaluarea în învăţământ este o problemă veche şi nouă în acelaşi timp, întotdeauna controversat, datorită multiplelor minusuri de la nivelul sistemului.

În ultimii ani s-a vorbit de o reformă a învăţământului românesc. S-a încercat o aliniere a acestuia la sistemele de învăţământ europene. În ceea ce priveşte evaluarea, se urmăreşte: corelaţie între cerinţele formulate pe parcursul instruirii şi cele formulate cu prilejul evaluărilor; existenţa unor standarde de evaluare; formarea personalului didactic, în scopul asimilării principiilor moderne de evaluare;

Se încearcă o raportare a performanţelor şcolare şi la sistemele existente în alte ţări.

Sistemul de evaluare în alte ţări

În Suedia, sistemul de evaluare îmbină metodele neformalizate cu cele standardizate. În această ţară, elevii nu sunt notaţi sistematic şi nici nu sunt lăsaţi repetenţi până la vârsta de 15-16 ani, când se încheie învăţământul obligatoriu. Notarea se face pe baza testelor de randament şcolar standardizate. Rezultatele obţinute la aceste teste sunt comparate cu notele standardizate existente la nivel naţional. Toţi absolvenţii învăţământului obligatoriu pot continua, fără examene de admitere, studiile liceale.

În Marea Britanie se consideră că modalităţile tradiţionale de evaluare nu surprind şi nu măsoară exact ansamblul aptitudinilor şi priceperilor elevilor care întâmpină dificultăţi de învăţare, ele limitându-se la volumul de cunoştinţe al elevilor respectivi.

Pentru această categorie de elevi (şi nu numai pentru ei) în S.U.A numeroşi specialişti propun ca profesorii să evalueze – pe lângă volumul de cunoştinţe – şi anumite trăsături de caracter, cum ar fi, disciplina, spiritul de cooperare, perseverenţa, onestitatea etc. Atât în S.U.A., cât şi în Japonia, la încheierea învăţământului obligatoriu şi a celui secundar, elevii nu dau examen. Ei primesc doar un certificat prin care se atestă durata studiilor şi a disciplinelor studiate. Datorită acestui sistem de evaluare, stimulator şi puţin selectiv, procentul elevilor care frecventează liceul este foarte mare.

Sistemul de evaluare în România

În România problemele sunt multiple, iar rezolvarea acestora necesită timp şi interes:

- evaluările caută să depisteze eşecurile şcolare ale elevilor şi nu progresele lor în raport cu obiectivele pedagogice stabilite, În felul acesta evaluarea este slab motivantă pentru elevi;
- în toate formele de evaluare există tensiuni care afectează motivaţia elevilor;
- existenţa unui sentiment de frustrare atât la elevi, cât şi la profesori, datorat imperfecţiunilor procedurilor de evaluare;
- inovaţiile în domeniul evaluării pătrund greu în practica şcolară.

Se poate observa că, în ultimii ani, sistemul de învăţământ românesc a adoptat anumite elemente din sistemele altor ţări. În învăţământul primar, unde repetenţia nu s-a dovedit o soluţie, nici la noi în ţară nici în alte ţări, noul sistem de evaluare este mai stimulator, la clasa I renunţându-se la lăsarea de repetenţi.

De asemenea, a fost înlocuit sistemul de notare cu sistemul de calificative.

Pentru o evaluare mai obiectivă, s-a diminuat ponderea tezelor în media semestrială, iar admiterea în învăţământul liceal se face pe baza rezultatelor din gimnaziu şi a celor de la tezele cu subiect unic.

Scanned with OKEN Scanner

Elaborarea unui sistem unitar de criterii pentru acordarea notelor şcolare anunţată de Serviciul Naţional de Evaluare şi examinare, vor contribui, desigur, la îmbunătăţirea evaluării şi randamentului şcolar.

Profesorul este dator să-şi stabilească o strategie de evaluare, adică să fixeze momentul când evaluează, sub ce formă, cu ce metode şi ce mijloace, cum valorifică informaţiile obţinute în urma evaluării, iar, în final, în funcţie de concluziile desprinse, elevul îşi va modifica strategia de învăţare, iar profesorul pe cea de predare.

Metode moderne de evaluare

Pe măsură ce învăţământul se modernizează şi se diversifică, se observă o schimbare deoarece sistemul educaţional îşi transferă accentul de pe transmiterea de cunoştinţe spre învăţarea creativă, demersurile pedagogice apropiind tot mai mult învăţarea de evaluare. Se impun din ce în ce mai mult metodele de evaluare bazate pe activitatea individuală sau de grup care stimulează creativitatea. În această categorie se înscriu:

- Investigaţia – este o posibilitate pentru elev de a aplica în mod creator cunoştinţele; este limitată la o ora de curs; solicită elevul la îndeplinirea unei sarcini de lucru precise în care îşi poate demonstra un întreg complex de cunoştinţe şi capacităţi; urmăreşte formarea unor tehnici de lucru în grup şi individual.
- Proiectul – activitate mai amplă ce permite o apreciere complexă a învăţării, ajutând la identificarea unor calităţi individuale ale elevului. Deşi implică şi o parte de studiu individual în afara clasei, această activitate este foarte motivantă pentru elevi.
- Portofoliul – instrument de evaluare complex ce include experienţa şi rezultatele obţinute prin celelalte metode de evaluare, urmărind progresul global efectuat de elev. Reprezintă un mijloc de a valoriza munca individuală a elevului şi acţionează ca un factor de dezvoltare a personalităţii.

Examenul

Examenul este o formă de evaluare specială, prin intermediul căruia se realizează o evaluare sumativă, la sfârşitul unui ciclu de învăţământ sau se realizează o selecţie.

„Examenul – afirma Gilbert de Landsheere – *marchează sfârşitul etapelor; concursurile deschid porţile pentru cei aleşi: acestea sunt momente în timp, evenimente în procesul de învăţământ."*

Concluzii

Pentru profesor, evaluarea trebuie să fie o activitate etapizată, la capătul căreia profesorul îşi dă seama care este pregătirea elevului, la un moment dat, la disciplina sa, în comparaţie cu aşteptările lui şi cu cerinţele programelor şcolare şi a standardelor naţionale.

Pentru elevi, evaluarea este un mijloc prin care el realizează cum este perceput de profesor şi cum îi apreciază acesta pregătirea. Nu întotdeauna evaluarea făcută de profesor coincide cu autoevaluarea făcută de elev propriei sale pregătiri.

Pentru familie, evaluarea este o cale prin care părinţii află unde se situează copilul ca pregătire şcolară şi ce perspective are pentru viitor.

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin – *Pedagogie,* Iaşi, Editura „Polirom", 2000;
2. Joiţa, Elena – *Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară,* Craiova, Editura „Arves", 2003.

PREDAREA-ÎNVĂŢAREA STRATEGICĂ

(THE STRATEGIC TEACHING-LEARNING)

înv. Zenovia Cioca, inst. Olimpia Puiu,
Colegiul Naţional „Constantin Cantacuzino", Târgovişte

Abstract:

The school reform promotes the diminishing of the amount of expositive activities and the expansion of the use of modern, active methods that stimulate students' implication in the act of learning, they develop their critical thinking and their capacity to adapt to life. The process of reevaluation and restructuring the didactic methodology does not involve the abandoning of classic methods, but their reorganization, optimization and revitalization in a modern spirit with a view to achieving the objectives of school reform.

Reforma şcolară

Metodologia didactică este domeniul cel mai deschis înnoirilor, metodele având o sensibilitate deosebită pentru adaptarea la condiţii noi.

Reforma şcolară promovează orientarea pentru diminuarea ponderii activităţii expozitive şi extinderea utilizării metodelor moderne, active care stimulează implicarea elevilor în activitatea de învăţare, le dezvoltă gândirea critică şi capacitatea de adaptare la viaţă.

Predarea tradiţională în sensul în care profesorul ţine o prelegere, face o demonstraţie, iar rolul elevilor este acela de a urmări, nu produce învăţare decât în foarte mică măsură. Este insuficient pentru învăţare dacă în timpul orei elevii doar ascultă explicaţiile profesorului şi văd o demonstraţie făcută de profesor. Cauza acestui fenomen, ţine de însuşi funcţionarea creierului. Creierul nu funcţionează ca un DVD sau casetofon. Creierul nu este un simplu receptor de informaţie. Creierul funcţionează asemenea unui computer, acesta din urmă a fost proiectat şi creat după modelul de funcţionare al creierului. Pentru ca un computer să înceapă să funcţioneze trebuie să apăsăm butonul de pornire. În cazul în care învăţătoarea este „pasivă", butonul „pornire" al creierului nostru este activat. Unui computer îi este necesar pentru a fi în stare de funcţionare de un soft adecvat pentru a interpreta datele introduse şi creierul nostru are nevoie să facă unele conexiuni cu ideile ancoră deja cunoscute. Când învăţarea este „pasivă", creierul nu face aceste legături. Un computer nu reţine informaţia procesată decât dacă acţionăm butonul „salvare". Creierul nostru trebuie să testeze informaţia sau să o explice altcuiva pentru a o stoca. Profesorii îşi inundă elevii cu propriile lor gânduri profunde şi bine organizate. Profesorii recurg prea des la explicaţii şi demonstraţii de genul „hai-să-ţi-arăt-cum". Desigur că, prezentarea poate face o impresie imediată asupra creierului, dar în absenţa unei memorii excepţionale, elevii nu pot reţine prea mult pentru perioada următoare. Un profesor, oricât de strălucit orator ar fi, nu se poate substitui creierelor elevilor şi deci nu poate face activitatea care se desfăşoară individual în mintea fiecăruia.

Cunoaşterea prin înţelegere

Elevii înşişi trebuie să organizeze ceea ce au auzit şi văzut într-un tot ordonat şi plin de semnificaţii. Dacă elevilor nu li se oferă ocazia discuţiei, a investigaţiei, a acţiunii şi eventual a predării, învăţarea nu are loc.

Fără îndoială, este adevărat că acela care învaţă trebuie să-şi construiască cunoaşterea prin intermediul propriei înţelegeri şi că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Dar nu este mai puţin adevărat că această construcţie personală este favorizată de interacţiunea cu alţii care la rândul lor învaţă. Dacă elevii îşi construiesc cunoaşterea

Scanned with OKEN Scanner

proprie ei nu o fac singuri. Să nu uităm că omul este fundamentat social. Adevărata învăţare este aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi. Este nu doar simplu activă, individual activă, ci interactivă. Reciprocitatea este un stimulent al învăţării, când acţiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obţinerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învăţarea individuală şi care conduc pe fiecare la o competenţă cerută de constituirea grupului. Gruparea şi sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că:

- elevii se implică mai mult în învăţare decât în abordările frontale sau individuale;
- elevii odată implicaţi îşi manifestă dorinţa de a împărtăşi celorlalţi ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în sprijinul înţelegerii;
- elevii acced la înţelegerea profundă atunci când au oportunităţi de a explica şi chiar preda celorlalţi colegi ceea ce au învăţat.

Metodele moderne şi modernizarea metodelor clasice

Metodele moderne au tendinţa de a se apropia cât mai mult de metodele cercetării ştiinţifice, antrenând elevii în activităţi de investigare şi de cercetare directă a fenomenelor.

Înnoirea metodologiei pune accent pe promovarea metodelor care conduc la formarea capacităţilor de autoinstruire ce permit achiziţionarea şi prelucrarea independentă a informaţiilor. Procesul de reevaluare şi de restructurare a metodologiei didactice nu presupune abandonarea metodelor clasice, ci restructurarea, optimizarea şi revitalizarea acestora într-un spirit modern, în vederea realizării obiectivelor preconizate de reforma şcolară.

E vremea „inteligentelor multiple" şi a „dezvoltării gândirii critice". Succesul este garantat de abilitatea dascălului de a crea, de a promova situaţii educaţionale, care să conducă la învăţare eficientă, la dezvoltarea gândirii critice a elevilor. Noile finalităţi impun o nouă viziune în proiectarea didactică, noi demersuri didactice, noi strategii, noi metode.

Dezvoltarea gândirii critice a elevilor

A gândi critic înseamnă:

- a deţine cunoştinţe valoroase şi utile şi a avea convingeri şi credinţe întemeiate pe acestea;
- a-ţi forma opinii independente şi a accepta ca ele să fie supuse evaluării (criticii);
- a supune propriile idei şi ideile altora unui scepticism constructiv;
- a construi argumente suficiente care să confere consistenţă propriilor opinii;
- a manifesta toleranţă, flexibilitate şi respect;
- a învăţa cum să gândeşti eficient evaluând şi testând mai multe soluţii.

Dacă elevii sunt: receptivi, curioşi, gânditori independenţi, bine informaţi, activi mintal, vorbitori buni, profunzi, conştienţi de valoarea lor, creativi, pasionaţi pentru nou şi soluţii noi, înseamnă că au şanse să devină gânditori critici.

Implicarea activă a elevilor în procesul de învăţare trebuie promovată permanent deoarece este un element esenţial al gândirii critice. Gândirea se desfăşoară cel mai bine într-o atmosferă lipsită de riscuri, în care ideile sunt respectate. De aceea, învăţătorul va trebui să demonstreze că şi ideile „*tâmpite*" fac parte din procesul de gândire, iar ridiculizarea ideilor nu va fi tolerată, deoarece aceasta sufocă gândirea prin inducerea unui sentiment de risc personal. Respectarea de către învăţător a ideilor şi convingerilor elevilor, îl determină pe elev să aibă mai mult respect pentru propria lor gândire şi faţă de procesul de învăţământ în care este implicat. Trebuie acordată încredere în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic.

Este esenţial să le comunicăm elevilor că opinia lor are valoare, nu numai reproducerea orală sau scrisă a ceea ce s-a predat, că gândirea lor critică este apreciată, iar opiniile lor contribuie la o mai bună înţelegere a concluziilor discutate. Pe măsură ce îşi dezvoltă capacitatea de a gândi critic, elevilor le sporeşte capacitatea de exprimare orală, scrisă, coerentă şi convingătoare a gândurilor, autonomia în gândire (respect pentru ideile lor şi a altora), logică, găsirea şi acceptarea alternativelor, formularea de judecăţi şi practicarea unei gândiri constructive.

În concluzie, *a gândi critic înseamnă*: a fi curios; a pune întrebări şi a căuta sistematic răspunsuri; a stabili cauze şi implicaţii; a cultiva un scepticism politicos; a găsi alternative; a întreba „ce ar fi dacă?"; a ţine seama de argumentele celorlalţi, a le analiza logica; a realiza asocieri între ceea ce a fost învăţat şi propriile experienţe; a analiza cauzele şi efectele, a imagina soluţii.

Concluzii

Elevul trebuie să înveţe cum să înveţe şi să devină într-o lume în continuă devenire. Deci va trebui să înveţe în mod critic, pentru a da sens, în mod creator şi productiv, acelor elemente din universul informaţional.

Elevul devine centrul clasei, revenindu-i un rol activ în învăţare, iar dascălul devine un conducător care acţionează abil şi discret în organizarea clasei, în alegerea tehnicilor şi a instrumentelor necesare învăţării. Utilizând metode de dezvoltare a gândirii critice îi ajutăm pe elevi să-şi asume responsabilitatea faţă de propria învăţare, să-şi formeze opinii, argumente, să înţeleagă logica argumentelor, să sintetizeze idei din surse diferite, să respecte opiniile altora, să lucreze în colaborare cu alţii. Un mod simplu de a face din elevi parteneri în procesul de evaluare este să-i faci să fie conştienţi de ce înseamnă lucrul bine făcut. Aceasta se realizează mai uşor făcând explicite criteriile de notare.

„Este imposibil ca elevii să înveţe ceva cât timp gândurile lor sunt robite şi tulburate de vreo patimă. Întreţineţi-i deci într-o stare de spirit plăcută, dacă vreţi să vă primească învăţăturile. Este tot atât de imposibil să imprimi un caracter frumos şi armonios într-un suflet care tremură, pe cât este de greu să tragi linii frumoase şi drepte pe o hârtie care se mişcă." (John Locke, Some Thoughts Concerning Education).

Bibliografie:

1. Bratu, Gabriela (coord.) – *Aplicaţii ale metodelor de gândire critică la învăţământul primar*, Bucureşti, Editura „Humanitas Educaţional";
2. Manolescu, Marin; Iucu, Romiţă – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Fundaţiei „Dimitrie Bolintimeanu", 2000;
3. Pintilie, Mariana – *Metode moderne de învăţare-evaluare în învăţământul preuniversitar*, Cluj-Napoca, Editura „Facla", 2000.

DIFERENŢIEREA ÎNVĂŢĂRII ÎN GRĂDINIŢĂ

(DIFFERENTIATING TEACHING IN KINDERGARTEN)

educ. Viorica Anghel,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 13, Iaşi

Abstract:

Differentiating teaching represents a teaching strategy manifested within the relationship teacher-preschooler. It aims at adapting the instructive-educative act to each child's psycho-sensorial particularities in order to ensure a complete development and an efficient development of their aptitudes.

Scanned with OKEN Scanner

Differentiated teaching aims at adapting the act of teaching to each child differentiated possibilities, to their capacity of understanding and the rhythm of work of some groups of children.

Instruirea diferenţiată

Diferenţierea învăţării reprezintă o strategie de învăţare manifestată în cadrul relaţiei educatoare-preşcolar, aspect care urmăreşte individualizarea deplină a activităţii educative. Ea vizează adoptarea acţiunii instructiv-educative la particularităţile pshio-fizice ale fiecărui copil în parte, pentru a asigura o dezvoltare integrală optimă şi o orientare eficientă a aptitudinilor proprii, cu scopul integrării creatoare în activitatea socială.

Instruirea diferenţiată vizează adaptarea activităţii de învăţare la posibilităţile diferite ale copiilor, la capacitatea de înţelegere şi la ritmul de lucru propriu unor grupuri de copii sau chiar fiecărui copil în parte.

Diferenţierea implică respectarea condiţiilor individuale ale dezvoltării copilului şi formarea însuşirilor individuale ale personalităţii. Proiectarea unei educaţii diferenţiate presupune, combinarea muncii frontale cu cea de grup şi individuală.

Aspecte privind predarea diferenţiată

Predarea diferenţiată se realizează prin diferenţierea conţinutului şi a volumului materiei în alegerea metodelor de învăţământ şi organizarea lecţiei, în funcţie de particularităţile personalităţii fiecărui copil. Deosebirile individuale dintre copii trebuie cunoscute şi luate în consideraţie deoarece, individualitatea fiecărei fiinţe umane este condiţionată atât de factori interni, cât şi de factori externi.

Diferenţierea vizează conţinutul, volumul sarcinilor, metodica de rezolvare şi ajutorul acordat copilului de către educatoare.

În problema realizării unor modele de predare diferenţiată, în procesul de învăţământ se disting două aspecte principale:

1. Delimitarea corectă a cerinţelor de învăţare;
2. Capacitatea de a descoperi aptitudinile copiilor pentru învăţare.

1. Delimitarea corectă a cerinţelor se realizează pe baza diagnosticării pesonalităţii copiilor care furnizează cunoştinţele necesare pentru a-i împărţi pe grupe, după anumite criterii, pentru a lucra cu ei. Pentru aceasta trebuie cunoscută mai întâi situaţia copiilor în momentul începerii activităţii, pentru ca apoi îndrumaţi, repartizaţi să se conducă activitatea de învăţare în aşa fel încât să se asigure progresul în dezvoltarea lor.

2. Nu toţi copii dispun de premise egale pentru îndeplinirea cerinţelor de învăţare. Succesul predării depinde de capacitatea educatoarei de a stabili nivelul cerinţelor cu întreg colectivul clasei, dar şi cu fiecare membru al acestuia, ţinând seama de caracteristicile copiilor la un moment dat şi de dezvoltarea personalităţii lor. În cadrul situaţiilor concrete de învăţare, copii dispun de premise diferite în ceea ce priveşte performanţele, fapt de care trebuie să ţinem seama în planificarea şi desfăşurarea procesului de învăţământ.

Deosebirile dintre copii şi formularea cerinţelor adecvate

Deosebirile dintre copii se referă la următoarele aspecte:

- volumul şi gradul de consolidare a cunoştinţelor însuşite la un moment dat;
- nivelul dezvoltării capacităţilor intelectuale;
- atitudinile faţă de performanţele cerute (motivele învăţării, interesele, atitudinile sociale);
- deprinderile şi metodele de învăţare;
- însuşirile anatomopsihologice diferite (dezvoltarea organelor de simţ, activitatea sistemului nervos);
- caracteristicile fizico-psihice (constituţia individului, starea sănătăţii sale, rezultatele influenţei exercitate de mediul familial).

Analiza eterogenităţii copiilor reprezintă punctul de plecare al pedagogiei diferenţiate.

Elementele pe care trebuie să le aibă în vedere educatoarea pentru determinarea unei cerinţe adecvate:

- concentrarea atenţiei asupra copiilor (a indivizilor şi a întregului colectiv al clasei);
- cercetarea şi stăpânirea situaţiei din clasă;
- folosirea reacţiei diferenţiate faţă de comportarea copiilor, mai ales, gradarea bine dozată a laudelor şi mustrărilor; utilizarea în mare măsură a aprecierilor pozitive, deoarece lauda acţionează stimulator, iar stimulii emoţionali pot fi consideraţi o sursă a colaborării;
- delimitarea şi actualizarea tipurilor de sarcini pentru fiecare categorie de copii.

Diferenţierea didactică realizată la activitate, influenţează:

- latura procesuală a predării, deci activitatea subiectului care învaţă;
- relaţiile reciproce dintre educatoare şi copii în cadrul diferitelor variante ale procedeelor metodice utilizate;
- acţiunea pedagogică a educatoarei în a transmite cunoştinţe copiilor este înlocuită de funcţia de conducere a proceselor de învăţare;
- activitatea copiilor, independenţa şi creativitatea lor în muncă, prin rezolvarea sarcinilor individuale sau de grup, devin centrul de greutate al procesului de învăţământ.

Eficienţa muncii pe echipe depinde de activitatea la care se aplică, de subiectul lecţiei şi de obiectivele care trebuiesc realizate. Eficienţa grupului este mai mare la activităţile care cer originalitate şi intuiţie, care solicită gândirea creativă a copiilor, care necesită discuţii, confruntări de idei şi care dau posibilitatea fiecărui component al grupei să participe activ la realizarea temei.

Temele trebuie să fie accesibile tuturor membrilor grupei în vederea solicitării în mod obiectiv a unirii forţelor grupei, astfel încât, fiecare să-şi aducă aportul la obţinerea unei performanţe şcolare ridicate.

Învăţământul individual

În învăţământul actual există tendinţa ca asimilarea de noi cunoştinţe de către copii să se realizeze cât mai mult prin activitatea lor individuală, prin muncă independentă. Învăţământ individualizat este cel adoptat particularităţilor fizice şi psihice ale fiecărui copil. Într-o asemenea organizare se ţine seama de ritmul de muncă al fiecărui copil, de aptitudinile şi capacitatea lui, de rezistenţa fizică şi intelectuală, de nivelul pregătirii lui anterioare. Învăţământul individualizat urmăreşte progresul necontenit şi sistematic al fiecărui copil, pe baza propriei lui activităţi şi eliminarea greşelilor ivite pe parcursul instruirii şi educării lui.

Învăţământul frontal

Învăţământul frontal reprezintă forma cea mai răspândită de organizare a corelaţiei subiect-obiect şi proiectează o strucură a acţiunii didactice, educaţionale în cadrul căreia, pe de o parte educatoarea îndrumă şi conduce activitatea tuturor copiilor din clasă, iar pe de altă parte, fiecare copil efectuează ceea ce i se cere de către educatoare.

În cadrul învăţământului frontal educatoarea conduce pas cu pas activitatea copiilor, iar aceştia efectuează simultan acţiunile cerute prin indicaţiile ei.

Cele trei forme de organizare a corelaţiei, valorifică structura psihologică a personalităţii umane, care include:

- o dimensiune generală/ trăsăturile generale ale personalităţii copilului, care constituie premisa organizării unui învăţământ frontal eficient;
- o dimensiune particulară/ trăsăturile particulare ale personalităţii copilului evidentă la nivelul unor categorii de copii, premisa organizării unui învăţământ pe grupe eficient;
- o dimensiune individuală/ trăsăturile unice ale fiecărei personalităţi a copilului, premisa unui învăţământ individual eficient.

Scanned with OKEN Scanner

Concluzii

Realizarea sarcinilor care stau în faţa învăţământului românesc se bazează pe ridicarea nivelului de instruire şi educaţie şi presupun asigurarea evoluţiei optime a individului, prin crearea condiţiilor pentru dezvoltarea tuturor potenţialităţilor copilului. O cale pentru atingerea acestui obiectiv este aplicarea diferenţierei didactice în procesul de predare.

Diferenţierea instruirii rămâne o probă a viabilităţii proiectării pedagogice de tip curricular pe circuitul: obiective pedagogice deschise – conţinuturi pedagogice deschise – strategii de predare-învăţare-evaluare deschise, perfectibile, în sensul unei creativităţi pedagogice superioare.

Bibliografie:

1. Cosmovici, A.; Creţu, C.; Cucoş, C. (şi colab.) – *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Cucoş, C. – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998.

STRATEGII FOLOSITE ÎN TRATAREA DIFERENŢIATĂ

(STRATEGIES USED IN THE DIFFERENTIATED APPROACH)

inst. Paraschiva Ciauşu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Pildeşti, jud. Neamţ

Abstract:

The issue of differentiating education creates a wide space for the teacher's creativity as he/ she has at his/ her disposal strategies corresponding to each child's style of learning and needs. The activity in school involves the existence of an organized environment and an appropriate atmosphere and it requires the adopting of some manners of work with the students that will ensure the proper performing of any programme, that is the assimilation of knowledge. By approaching the individualized style of teaching, the classroom becomes a dynamic environment, in permanent change.

Personalizarea actului didactic

În ultimul timp a crescut foarte mult interesul atât al specialiştilor, cât şi al părinţilor în ceea ce priveşte *cunoaşterea şcolarului*. Nu ne permite spaţiul pentru a reliefa multiplele motive care explică această necesitate, dar dorim să precizăm că luarea în consideraţie a particularităţilor de vârstă şi individuale are astăzi bogate şi solide temeiuri psihopedagogice, făcând saltul la nivelul preocupării pentru *tratarea diferenţiată* a copiilor, pentru *individualizarea* activităţii instructiv-educative, preocupare care conduce la ridicarea *calităţii* şi *eficienţei* educaţiei. Reforma învăţământului promovează personalizarea actului didactic, unul din criteriile psihologice care au stat la baza elaborării noii programe pentru învăţământul primar.

Didactica modernă pune mare accent pe abordarea sistematică a procesului de învăţământ, pe corelaţia care trebuie să existe între componentele structurale ale procesului de învăţământ conţinuturi, principii, metode didactice, relaţia învăţător-elev, tratarea diferenţiată a elevilor.

Una din modalităţile eficiente prin care se asigură dezvoltarea capacităţii intelectuale a tuturor elevilor din clasă o reprezintă tratarea diferenţiată.

La baza organizării şi desfăşurării activităţii diferenţiate cu elevii stă cunoaştera temeinică a acestora, atât sub aspectul cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor pe care le au, cât şi sub aspectul capacităţilor intelectuale generale, al trăsăturilor de personalitate frecvent solicitate în activitatea de învăţare.

Atât calitatea şi cantitatea cunoştinţelor, cât şi dezvoltarea intelectuală generală depind de motivaţia elevului pentru învăţătură, de anumite însuşiri morale şi motivaţionale, cunoaşterea cărora fiind obligatorie pentru desfăşurarea unei munci eficiente cu elevul respectiv.

Importanţa utilizării strategiilor diferenţiate

Problema diferenţierii învăţământului creează un spaţiu întins pentru creativitatea cadrului didactic, acesta având la îndemână strategii corespunzătoare stilului de învăţare şi nevoilor fiecărui copil. Astfel putem exemplifica unele dintre ele:

a) cerinţe comune pentru toţi elevii;
b) cerinţe diferenţiate:
- sarcini indentice, timp diferit;
- sarcini diferite, dar în acelaşi timp;
- sarcini diferite, timp diferit;
- sarcini diferite după posibilitatea copilului;
- fişe identice cu sarcini progresive.

c) activităţi individuale cu teme diferite.

Argumentele utilizării acestor strategii sunt următoarele:
- impun utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizaţi cu tehnici de muncă independentă;
- stimulează originalitatea şi creativitatea elevilor;
- valorifică experienţa anterioară;
- sunt adaptate la stilurile proprii de învăţare;
- respectă ritmul individual al copilului;
- stimulează spiritul de echipă;
- asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare;
- fiecărui copil i se acordă încredere în forţele proprii;
- învăţătorul permite copiilor să participe la evaluarea propriei lor munci;
- copilul este evaluat şi comparat cu el însuşi.

Coordonatele tratării diferenţiate

Activitatea şcolară presupune existenţa unui cadru organizat şi a unui climat adecvat, pretinde adaptarea unor forme de lucru cu elevii, care să asigure programul în sensul asimilării cunoştinţelor. Cunoaşterea psiho-pedagogică a elevului este condiţia de bază în desfăşurarea unei activităţi diferenţiate şi individualizate.

Coordonatele principale care trebuie să asigure realizarea în cel mai înalt grad, organizarea, desfăşurarea şi conţinutul activităţii diferenţiate cu elevii în ciclul primar sunt:
- trebuie să asigure realizarea, în cel mai înalt grad, a sarcinilor învăţământului formativ;
- să se desfăşoare în cadrul procesului instructiv-educativ, organizat, cu întregul colectiv al clasei;
- obiectivele urmărite trebuie realizate, în principal, în timpul lecţiei; să-i cuprindă pe toţi elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăţi, cât şi pe cei cu posibilităţi deosebite;
- se va evita atât suprasolicitarea, cât şi subsolicitarea lor faţă de potenţialul psihic real de care dispun;
- trebuie să ţină cont de raportul dezvoltare-învăţare;
- conţinutul învăţământului este comun şi obligatoriu pentru toţi elevii clasei; se vor folosi în permanenţă metode şi procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacităţile lor intelectuale, trezesc şi menţin interesul pentru învăţătură, asigură o învăţare activă şi formativă;
- presupune îmbinarea şi alternarea echilibrată a activităţii frontale cu activitatea individuală şi pe grupe de elevi;
- se realizează în toate momentele lecţiei, în teme pentru acasă, dar şi în activităţile extraşcolare organizate cu elevii.

Diferenţierea sau predarea pentru maximum de învăţare individuală

În folosirea învăţării individuale se poate ţine seama de ideile prezentate de schema de la Fig 1. Aceasta poate fi

Scanned with OKEN Scanner

considerată o hartă mentală de diferenţiere în cadrul dobândirii de noi cunoştinţe. Schema care urmează a fost propusă ca material didactic pentru învăţarea centrată pe elev în cadrul unui curs de formare.

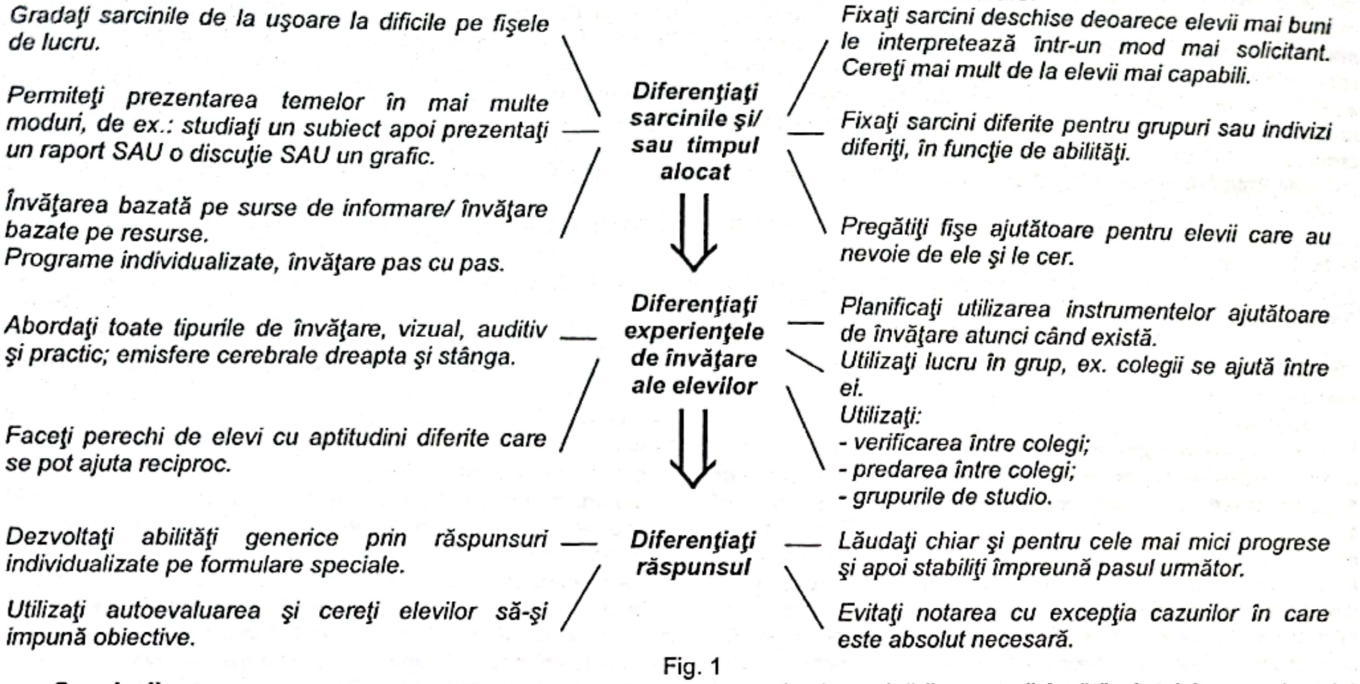


Fig. 1

Concluzii

Abordând stilul învăţării individualizate, clasa devine un mediu dinamic şi mereu în schimbare, în care dascălii pot dovedi că apreciază pe fiecare dintre copii şi pe toţi copiii.

Gândind fiecare lecţie prin secvenţa ei, dând fiecărui elev sarcini pe măsura posibilităţilor lui, dar şi crescute treptat, spre a-l determina la un efort sporit, vom reuşi să-i sprijinim pe toţi elevii în procesele complexe de învăţare.

Se poate aprecia, în concluzie, necesitatea organizării învăţământului şi a desfăşurării activităţii şcolare adecvat trăsăturilor caracteristice unor grupuri de şcolari şi chiar specific fiecărui elev. Ideea modelării şcolii după elev, în perspectiva realizării idealului educaţional şi nu adaptarea elevului la o şcoală arbitrar concepută, este dominantă în strategia determinării structurii învăţământului, a conţinutului său şi a metodologiei didactice.

Bibliografie:

1. Petrovici, Constantin – *Elemente de didactica matematicii în grădiniţă şi învăţământul primar*, Iaşi, Editura „Pim", 2002;
2. Radu, I. T. – *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;
3. Stoica, Adrian – *Ghid de evaluare şi examinare*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2006;
4. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

PREDAREA INTERACTIVĂ CENTRATĂ PE ELEV

(INTERACTIVE TEACHING FOCUSED ON THE STUDENT)

inst. Maura Albu, înv. Tuţa Iacob,
Grupul Şcolar Industrial, Bucecea, jud. Botoşani

Abstract:

If students are not offered the opportunity to discuss, to investigate, to act and even to teach, learning does not take place. The one who learns must build his own knowledge through his own understanding and nobody can do this thing in his stead. This personal construction is facilitated by the interaction with others that, in their turn, learn. The true understanding is the one that allows the transfer of acquisitions in new contexts. Acquiring knowledge is not only simply active or individually active, but also interactive.

Creier şi computer

Predarea tradiţională în sensul în care profesorul ţine o prelegere, face o demonstraţie, iar rolul elevilor este acela de a urmări, nu produce învăţare decât în foarte mică măsură.

Este suficient pentru învăţare dacă în timpul orei elevii doar ascultă explicaţiile profesorului şi văd o demonstraţie făcută de profesor. Cauza acestui fenomen, ţine de însuşi funcţionarea creierului. Creierul nu funcţioneaza ca un DVD sau un casetofon. Creierul nu este un simplu receptor de informaţie.

Creierul funcţionează asemenea unui computer; acesta din urmă a fost proiectat şi creat după modelul de funcţionare a creierului. Pentru ca un computer să înceapă să funcţioneze trebuie să apăsăm butonul de pornire. În cazul în care învăţătoarea este „pasivă", butonul „pornire" al creierului nostru este activat.

Unui computer îi este necesar pentru a fi în stare de funcţionare de un soft adecvat pentru a interpreta datele introduse şi creierul nostru are nevoie să facă unele conexiuni cu ideile ancoră deja cunoscute. Când învăţătoarea este „pasivă", creierul nu face aceste legături. Un computer nu reţine informaţia procesată decât dacă acţionăm butonul „salvare". Creierul nostru trebuie să testeze informaţia sau să o explice altcuiva pentru a o stoca.

Învăţarea eficientă

Profesorii îşi inundă elevii cu propriile lor gânduri profunde şi bine organizate. Profesorii recurg prea des la explicaţii şi demonstraţii de genul „hai-să-arat-cum". Desigur că prezentarea poate face o impresie imediată asupra creierului, dar în absenţa unei memorii excepţionale, elevii nu pot reţine prea mult pentru perioada următoare. Un profesor,

Scanned with OKEN Scanner

oricât de strălucit orator ar fi, nu se poate substitui creierilor elevilor şi deci nu poate face activitatea care se desfăşoară individual în mintea fiecăruia.

Elevii înşişi trebuie să organizeze ceea ce au auzit şi văzut într-un tot ordonat şi plin de semnificaţii. Dacă elevilor nu li se oferă ocazia discuţiei, a investigaţiei, a acţiunii şi eventual a predării, învăţarea nu are loc.

- Învăţarea presupune înţelegere, iar aceasta înseamnă mai mult decât cunoaşterea faptelor.
- Elevii construiesc cunoaşterea pe baza a ceea ce deja cunosc sau cred.
- Elevii formulează noile cunoştinţe prin modificarea şi raţionarea conceptelor lor curente şi prin adăugarea de noi concepte la ceea ce cunosc deja.
- Învăţarea este mediată de mediul social în care elevii interacţionează unii cu alţii.
- Învăţarea eficientă necesită preluarea de către elevi a controlului asupra propriei învăţări.
- Transferul, respectiv capacitatea de a aplica cunoştinţe în situaţii noi este afectat de gradul în care elevii învaţă pentru înţelegere şi învaţă cu înţelegere.

Cunoaşterea personală

Fără îndoială, este adevărat că acela care învaţă trebuie să-şi construiască cunoaşterea prin intermediul propriei înţelegeri şi că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Dar nu este mai puţin adevărat că această construcţie personală este favorizată de interacţiunea cu alţii care la rândul lor învaţă. Dacă elevii îşi construiesc cunoaşterea personală ei nu o fac singuri. Să nu uităm că omul este fundamentul social. Adevărata înţelegere este aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi. Este nu doar simplu activă, individual activă, ci interactivă.

Reciprocitatea este un stimulent al învăţării, când acţiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obţinerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învăţarea individuală şi care conduc pe fiecare la o competenţă cerută de constituirea grupului. Gruparea şi sarcinile în care membrii grupului depind unul de celălalt pentru realizarea rezultatului urmărit arată că:

- elevii se implică mai mult în învăţare decât în abordările frontale sau individuale;
- elevii, odată implicaţi, îşi manifestă dorinţa de a împărtăşi ceea ce experimentează, iar aceasta conduce la noi conexiuni în sprijinul înţelegerii;
- elevii acced la înţelegerea profundă atunci când au oportunităţi de a explica şi chiar preda celorlalţi colegi ceea ce au învăţat.

Formarea grupurilor de studiu

Iată câteva modalităţi pentru a forma rapid grupuri:

- *cărţi de joc*

Dacă doriţi să formaţi grupuri de 4 membri, folosirea cărţilor de joc este foarte utilă. Veţi folosi atâtea grupuri de cărţi câte grupuri vreţi să formaţi. Dacă urmează să lucraţi cu 7 grupe, de exemplu, amestecaţi aşii, popii, valeţii, damele, decarii, nouarii, optarii. Elevii urmează să tragă fiecare câte o carte şi să se grupeze apoi la masa de lucru marcată în prealabil cu una din cele 7 cărţi. Se vor forma astfel: grupul decarilor, popilor, valeţilor etc.

- *cartoane cu numere*

Hotărâţi numărul de grupuri şi numărul de membri al fiecăruia. Scrieţi numerele corespunzătoare numărului de grupe pe tot atâtea cartoane câţi membri doriţi să fie în fiecare grup. Amestecaţi cartoanele numerotate şi cereţi elevilor să tragă câte unul. Vor afla astfel numărul grupului din care fac parte. De exemplu doriţi sa faceţi 6 grupuri de câte 5 membri. Faceţi 30 de cartonaşe, câte 5 din fiecare din numerele de la 1 la 6. Plasaţi câte un număr de la 1 la 6 pe 6 mese de lucru unde elevii se vor regrupa în funcţie de cartonul tras.

- *cartonaşe cu diferite simboluri*

Procuraţi jocuri puzzle pentru copii mici (4-6 piese). Folosiţi câte un puzzle pentru fiecare grup. Amestecaţi fragmentele de imagine şi cereţi copiilor să recompună pozele. Se constituie astfel grupele.

- *aniversarea*

Puteţi grupa elevii în funcţie de lunile în care s-au născut. Această distribuţie este inegală şi trebuie luată decizia privind modului de grupare a lunilor în funcţie de numărul copiilor (de exemplu – un grup al celor născuţi în ianuarie şi februarie, un grup al celor născuţi în martie).

- *materiale de lucru*

Puteţi grupa elevii în funcţie de materialele pe care le distribuiţi. Acestea pot avea marcaje de papetărie de tipul:

- fişe de lucru prinse cu clame de diferite culori;
- fişe de lucru pe hârtii/ cartoane de diferite culori;
- etichete cu diferite simboluri etc.

În acest mod, elevii se grupează odată cu distribuirea materialelor de lucru în funcţie de marcajele pe care acestea le conţin. Este de remarcat faptul că toate ideile de mai sus se aplică la gruparea aleatorie a elevilor. În funcţie de nevoile elevilor şi de obiectivele avute în vedere, gruparea se poate face şi după criterii de diferenţiere (stil de învăţare, tip de inteligenţă). Pentru gruparea optimă a elevilor este deosebit de util un mobilier modular. Aranjarea meselor se va face în funcţie de nevoile de interactiune anticipate de profesor şi, evident, de spaţiul avut la dispoziţie.

Concluzie

În şcoala centrată pe elev, profesorul capătă la prima vedere o „oarecare paloare", căci elevul este miezul problemei. Cadrul didactic exercită roluri cu mult mai nuanţate decât înainte. Succesul la clasă depinde de competenţele profesorului de a crea oportunităţile optime de învăţare pentru fiecare elev. Rofesorul acţionează mereu, dar adecvat şi adaptat nevoilor grupului.

Bibliografie:

1. Matei, N. C. – *Educaţia capacităţilor creatoare în procesul de învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982;
2. Nicola, Gr. – *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982;
3. Piaget, J. – *Psihologie şi Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.

ECHILIBRUL ÎNTRE ACTIVITATEA INDIVIDUALĂ ŞI ACTIVITATEA DE GRUP

(THE BALANCE BETWEEN INDIVIDUAL WORK AND GROUP WORK)

inst. Lenuţa Murea,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 15, Bacău

Abstract:

It is recommended that during the activity of teaching, the teacher combine the activities organized individually with those on groups, thus developing team spirit. In the sequences of lessons destined to teaching, guiding learning has a frontal aspect, as learning is individual. Acquiring knowledge and ensuring the inverse connection or the transfer can be done in groups, the teacher recognizing the success or failure of the act of teaching-learning.

Scanned with OKEN Scanner

Preocupări actuale în educaţie

Lumea contemporană se caracterizează printr-o nouă revoluţie ştiinţifică şi tehnică, prin preocupări tot mai intense pentru realizarea unui învăţământ activ, prin dezvoltarea şi democratizarea societăţii pe plan mondial, prin creşterea spiritului de cooperare, prin organizarea timpului liber pentru divertisment, educaţie permanentă şi interes faţă de valorile morale.

Modernizarea învăţământului românesc este o necesitate derivată din cerinţele dezvoltării societăţii contemporane, din experienţa practică acumulată şi din posibilităţile pe care le oferă astăzi ştiinţele educaţiei.

Rolul învăţătorului în societatea actuală

Învăţătorului, care este un bun cunoscător al copiilor, al formelor şi metodelor de educaţie, un om care îşi iubeşte profesia, dar îi iubeşte şi pe copii, îi revine nobila misiune să pună bazele formării şi dezvoltării mobilităţii şi flexibilităţii capacităţilor intelectuale cum ar fi: imaginaţie creatoare cu variantele ei; gândire creatoare (flexibilitate, fluiditate); să conducă la învăţarea prin cercetare, descoperire, prin efortul intelectual şi de tip creativ.

Învăţarea interactivă-creativă

Învăţarea interactivă-creativă este un proces evolutiv care are la bază receptivitatea faţă de experienţele noi, căutate şi rezolvate prin explorare, deducţie, analiză şi sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri şi solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă şi voluţională.

Am constatat că în cadrul acesteia elevii sunt tot timpul activi în învăţare: descoperă, imaginează, construiesc, redefinesc sensurile filtrându-le prin prisma propriei personalitati şi solicitând procesele psihice superioare de gândire şi creaţie.

Ea este eficientă, antrenantă, acceptată de elevii care sunt interesaţi să se implice prin efort propriu în învăţare, în mod individual şi în colectiv.

În sens constructiv, cei care învăţă conştient şi din voinţă reconstruiesc sensuri prin explorarea mediului înconjurător / educativ, rezolvând probleme în situaţii date pe baza informaţilor dobândite.

Lucrul în grup

O modalitate de stimulare a învăţării creative este şi lucrul în grup.

La baza strategiilor didactice interactive de lucru în grup stau următoarele principii:

1) elevii îşi construiesc propriile înţelesuri şi interpretări ale instruirii;
2) scopurile instruirii sunt discutate, negociate, nu impuse;
3) sunt promovate alternativele metodologice de predare-învăţare-evaluare;
4) sarcinile de învăţare solicită informaţii transdisciplinare şi analize multidimensionale ale realităţii;
5) evaluarea este mai puţin criterială şi mai mult reflectivă, integrând metode alternative de evaluare;
6) sunt promovate învăţarea prin descoperire şi rezolvarea de probleme.

Şi alte trăsături sunt caracteristice învăţării în grup. Se desfăşoară:

- în clasă, în laborator sau în bibliotecă;
- dirijat, semidirijat sau nedirijat;
- în toate etapele şi tipurile de lecţii;
- prin combinare cu munca frontală sau individuală.

Forme de organizare a activităţii didactice

În cadrul unei activităţi (lecţii) un cadru didactic poate apela la una sau mai multe aceste forme de organizare:

- *Colectiv – independent*;

Sarcina didactică care urmează a fi rezolvată de către educabili este comună întregii clase, iar cadrul didactic, odată făcute precizările iniţiale de rigoare, nu mai intervine până la finalizarea ei.

De exemplu, un exerciţiu, o problemă, o serie de itemi sunt supuşi atenţiei grupului-clasă pentru a fi abordaţi de fiecare membru al acesteia individual, fară a colabora cu alt coleg, dar şi fără a primi ajutor de la cadrul didactic.

- *Pe grupe – independent*;

Clasa este divizată în două, trei sau mai multe grupe care primesc fiecare câte o sarcină de rezolvat, fără ajutorul cadrului didactic; după precizarea explicaţiilor iniţiale, educatorul nu mai intervine până în momentul încheierii timpului alocat (nu este important dacă sarcina primită de cele două, trei grupe este aceeaşi sau similară).

- *Individual – independent*;

Asemenea tip de organizare didactică permite lucrul diferenţiat cu educabilii, fiind însă extrem de pretenţios şi aplicabil de regulă în clasele cu număr mic de elevi. Pentru a încadra elevii în acest tip de sarcină didactică trebuie să se prezinte atâtea variante câţi membri are clasa, iar rezolvarea ei de fiecare educabil să fie independentă, fără ajutorul cadrului didactic sau a altui coleg de clasă.

- *Colectiv – dirijat*;

Sarcina didactică care urmează a fi rezolvată de către elev este comună întregii clase, iar cadrul didactic este implicat activ, dirijat şi conducând permanent activitatea.

- *Pe grupe – dirijat*;

Clasa este împărţită în mai multe grupe care primesc fiecare câte o sarcină de rezolvat, iar cadrul didactic este implicat activ ajutând şi dirijând, pe rând, activitatea fiecărei grupe.

- *Individual – dirijat*;

Sarcina didactică lansată prezintă variante diverse pentru fiecare elev, iar cadrul didactic este implicat activ, ajutând pe rând, fiecare elev.

Asigurarea echilibrului dintre activitatea individuală şi cea pe grupe

Este indicat ca în cadrul activităţii de învăţare, învăţătorul să combine activităţile organizate individual cu cele pe grupe, dezvoltând spiritul de echipă. În secvenţele de lecţii destinate predării, dirijarea învăţării are un aspect frontal, învăţarea fiind individuală.

Fixarea cunoştinţelor şi asigurarea conexiunii inverse sau a transferului poate fi organizată pe grupe, învăţătorul dându-şi seama despre succesul sau insuccesul actului de predare-învăţare. Lecţiile de consolidare sau de recapitulare oferă posibilitatea alternării formelor de organizare.

Nu trebuie neglijată activitatea pe grupe, chiar dacă aceasta necesită un efort mai mare din partea învăţătorului, un număr mai mare de resurse materiale, informaţionale.

Asigurarea echilibrului dintre activitatea individuală şi cea pe grupe demonstrează că învăţătorul dă dovadă că este un bun practician, având un suport ştiinţific riguros elaborat.

Astfel, elevul îşi însuşeşte deprinderea de a învăţa, de a studia, este condus pe căile autocunoaşterii şi autoexigenţei, dezvoltându-şi încrederea în forţele proprii, deprinzându-se cu un ritm de muncă susţinut, continuu şi rapid, îşi satisface anumite trebuinţe spirituale, dar şi sociale, de afirmare şi realizare, de cooperare şi integrare socio-culturală.

Cooperarea mai rodnică în momentul în care partenerii de interacţiune au motivaţii, disponibilităţi şi atitudini prosociale, competenţe psihosociale de relaţionare, de cunoaştere obiectivă, de informare sinceră, de comunicare deschisă, de respect reciproc, de înţelegere şi reglare optimă între ei.

Concluzii

Implicarea activă a alevului în propria formare, printr-o perspectivă flexibilă asupra conţinuturilor, va contribui la dezvoltarea capacităţii de învăţare prin cooperare, de lucru în echipă, la realizarea unei motivări reale pentru învăţare şi pentru asumarea unor răspunderi privind propria formare.

De aceea şi proiectarea lecţiei se va face în acest sens, lecţia conţinând cât mai multe evenimente şi situaţii în care

Scanned with OKEN Scanner

elevul să fie antrenat să participe efectiv în cadrul grupului, aplicând şi valorificând noţiunile, priceperile şi deprinderile anterior dobândite.

Bibliografie:

1. Bontaş, Ioan – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura „ALL", 1995;
2. Dumitru, Ion Al. – *Dezvoltarea regândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, 2000;
3. *** – *Învăţământul primar*, Bucureşti, Editura „Miniped", 2001;
4. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

COOPERARE ŞI COMUNICARE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

(COOPERATION AND COMMUNICATION IN EDUCATION)

prof. Iuliana Tomescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 128, Bucureşti

Abstract:

A modern approach to the act of teaching is work through cooperation, in groups or teams. This approach follows the development of one's identity and self-esteem, cooperation and respect between students and their integration in the community. By learning through cooperation, students work together for the achieving of some common purposes, they are encouraged to search for answers that are beneficial both to them and to the group they belong.

Schimbarea abordării procesului de învăţare

Educaţia nu este un proces limitat ca timp şi spaţiu, ci un proces permanent, continuu, având ca nobil scop formarea copilului după principii etice şi morale solide.

Schimbarea abordării procesului de învăţare a reprezentat o necesitate – schimbarea constituind o ocazie de construire a competenţelor, presupunând încurajarea educatorului şi elevului, spre iniţierea de noi abordari, modele de comportament şi sisteme adaptate oricăror situaţii.

Învăţarea prin cooperare

O formă de abordare modernă a activităţii de învăţare este munca prin cooperare, în grupuri sau echipe. Această formă de abordare urmăreşte dezvoltarea identităţii şi preţuirii de sine, cooperarea între elevi, respect şi integrare în comunitate a acestora.

Învăţând prin cooperare, elevii lucrează împreună la atingerea unor scopuri comune, sunt încurajaţi să caute răspunsuri care sunt benefice atât lor, cât şi celor din grupul cărora aparţin. Vor înţelege că performanţele unuia se răsfrâng atât asupra propriei persoane, cât şi asupra grupului. Acţionând astfel, elevii sunt într-o interdependenţă pozitivă, îşi dezvoltă deprinderi, îşi consolidează cunoştinţele într-o încredere deplină.

„Activităţile de învăţare ale elevilor sunt bazate pe cercetare, pe asocierea informaţiilor noi cu cele asimilate şi a materialelor noi cu cele pe care le cunosc deja". (Miron Ionescu, Ioan Radu – Didactica modernă, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2004).

Folosind învăţarea prin cooperare, elevii învaţă atât subiecte ştiinţifice (sarcini de lucru), cât şi deprinderi sociale (munca în echipă). Educatorul urmăreşte activitatea elevilor, interacţiunea dintre ei, progresul rezolvării sarcinilor, progresul în utilizarea deprinderilor. După efectuarea sarcinilor de lucru, elevii analizează aspectele pozitive şi cele negative ale muncii în grup şi decid asupra comportamentelor care se impun a fi schimbate.

Educatorul este un atent observator al muncii elevilor, dirijor şi coordonator al activităţii lor, iar după rezolvarea sarcinilor de lucru, el este cel care împărtăşeşte elevilor concluziile sale.

Avantajele muncii în grup

Insistând pe o astfel de formă de organizare a activităţii, elevii, care din diverse motive nu participau la lecţie şi erau mai mult izolaţi, devin spontani, îndrăzneţi, îşi susţin punctul de vedere, aducând în acest scop argumente proprii.

Grupurile de învăţare prin cooperare sunt de trei tipuri:

- grupuri formale, în care elevii lucrează cel mult o săptămână pentru a atinge anumite scopuri comune (luare de decizii, rezolvări de probleme, elaborarea unui chestionar);
- grupuri informale, formate temporar pentru a atinge un obiectiv utilizat în scopul demonstraţiei, experimentului;
- grupuri de învăţare de bază, organizate în scopul de a asigura tuturor elevilor sprijin moral, intelectual, încurajare, asistenţă.

Lucrând în echipă, se dezvoltă atitudinea de toleranţă faţă de ceilalti, răspunsurile nu sunt ridicularizate. Ajutat de membrii echipei, cel care emite răspuns eronat îşi poate corecta opinia. Astfel, emoţiile în faţa examinatorului scad şi elevii lucrează într-o atmosferă relaxantă. Munca prin cooperare, în echipă, aduce un plus de valoare activităţii de învăţare, cu răsfrângere directă asupra celui educat.

Calitatea relaţiei educator-educat şi relaţia elev-elev

O condiţie importantă în activitatea didactică o reprezintă calitatea relaţiei educator-educat şi relaţia elev-elev. Comunicarea în cadrul echipei educator-educat are un rol activ în propulsarea elevului pe calea schimbărilor pe care le dorim. Această relaţie de comunicare poate fi privită din mai multe puncte de vedere: strict didactică (în procesul de predare-ascultare), metodico-pedagogică (alegerea, organizarea, ierarhizarea procedeelor de predare), psihologică (cei doi parteneri educator-educat, sunt priviţi ca ansambluri de stări psihologice, procese şi însuşiri psihice proprii fiecăruia).

Este important ca această relaţie să se transforme într-un dialog autentic, care presupune cooperare, prin schimbul de mesaje informaţionale, prin convergenţa activităţii desfăşurate de fiecare membru al relaţiei, prin lărgirea sferelor atributelor pe care le impun faţă de statutul fiecărui membru al echipei educator-educat.

Educatorul se raportează la elev, comunicarea facilitând un climat în care elevul să se poată comporta cât mai firesc, să pună probleme şi sarcini de cunoaştere, să stimuleze activismul investigator al elevului.

În clasă, comunicarea are ca scop transformări benefice în comportamentul elevilor. La nivel de şcoală, *„comunicarea reprezintă o necesitate nu numai pentru fiecare profesor, ci şi pentru elevi, întrucât aceştia trebuie să se ajute reciproc, să coopereze, să răspundă la lecţii, fie în procesul de verificarea cunoştinţelor, fie în cel de predare"*. (Zlate M. – Psihologia socială a grupurilor şcolare, Editura Didactica şi Pedagogica, Bucureşti, 1972).

Metode active şi interactive folosite în cadrul activităţii prin cooperare

Pentru a înlătura din activitatea didactică situaţii în care elevii au reţineri în a se exprima, în a-şi împărtăşi propriile opinii vis-a-vis de o situaţie sau un fapt, de a comunica, în cadrul activităţii prin cooperare educatorul poate folosi cu succes metode active şi interactive, prin activităţi diverse, precum cele ce urmează:

- *Gândiţi/ lucraţi în perechi/ lucraţi câte patru*

La problema pusă în discuţie, fiecare elev îşi formulează un răspuns. Reuniţi în perechi, elevii îşi împărtăşesc părerea

Scanned with OKEN Scanner

şi discută problema, apoi fiecare pereche se alătură altei perechi pentru a discuta împreună şi pentru a decide asupra raspunsului final. Prin această formă de lucru şi elevii mai puţin comunicativi se vor exprima, vor exersa actul vorbirii.

- *Mai multe minţi la un loc*

Se formează grupuri de câte patru elevi, fiecare având câte un număr (până la patru). Educatorul adresează întrebarea sau problema. Elevii gândesc singuri soluţia posibilă, apoi discută în grup. Educatorul alege şi spune la întâmplare un număr (de la 1 la 4). Elevii care au acest număr vor ieşi în faţa colegilor şi vor expune ceea ce s-a discutat la nivelul grupei din care fac parte. Vor fi acceptate toate răspunsurile, iar acolo unde răspunsul este eronat, se aduc, cu multă delicateţe, remedierile necesare, fără a răni pe cei în cauză, ci încurajându-i.

- *Recenzia prin rotaţie*

Se scriu mai multe întrebări pe coli separate. Fiecărui grup îi revine o întrebare. Elevii din grup discută şi găsesc răspunsul corect, notându-l pe foaie. La semnalul educatorului, fiecare grup se mută la o altă foaie, citesc răspunsul scris de grupul precedent şi adaugă propriile comentarii. Tot aşa se procedează până când fiecare grup ajunge la întrebarea iniţială şi se face o analiză a răspunsului complet.

- *Turul galeriei*

Fiecare grup lucrează o anumită problemă apoi afişează pe tablă rezolvarea. Grupurile se rotesc pentru a examina şi comenta fiecare soluţie găsită, fac notări pe fişe. După turul galeriei, îşi examinează fiecare grup propriile soluţii prin comparare cu sugestiile primite de la celelalta grupe.

Concluzii

În practica pedagogică sunt nenumărate modalităţi de încurajare a comunicării elevilor dar, indiferent de metoda sau tehnica aleasă, rolul important îl deţine educatorul, măiestria lui de a îmbina formele de activitate în funcţie de particularităţile de vârsta şi individuale ale elevilor săi.

Educatorul trebuie să dea dovadă de multă flexibilitate în toată activitatea sa, dându-i elevului posibilitatea să gândească critic, să deţină control asupra informaţiei, munca devenind o obişnuinţă pozitivă, iar elevului i se dezvoltă stima de sine.

Măiestria educatorului, dragostea pentru copii, capacitatea de empatie, delicateţea sufletului sunt doar câteva calităţi care asigură o muncă eficientă, în dorinţa de modernizare a activităţii didactice şi poate face viaţa de elev presărată cu bucurii şi succese.

Bibliografie:

1. Ionescu, M.; Radu I. – *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2004;
2. Paun, E. – *Sociologia şcolară*, Bucureşti, Editura Didactica şi Pedagogica, 1982;
3. Zlate, M. – *Psihologia socială a grupurilor şcolare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.

ACTIVITĂŢI DE PROMOVARE A METODELOR PRIN COOPERARE

(ACTIVITIES OF PROMOTION OF METHODS THROUGH COOPERATION)

inst. Mihaela Tiritelnicu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Văculeşti, jud. Botoşani

Abstract:

The didactic strategies of learning can have as a basis the motivation of competition or the promotion of individual work or they can be cooperative, the students working together. The three variants of didactic strategies are not mutually exclusive. However, numerous studies prove the superiority of cooperative didactic strategies over the competitive and individual ones for the development of superior cognitive processes, of the abilities for communication, for the improvement of motivation, of self-esteem and for the development of one's personality.

Despre învăţarea prin cooperare

Strategiile didactice de învăţare pot avea la bază stimularea competiţiei ori promovarea munciii individuale sau pot fi cooperative, elevii lucrând împreună. Cele trei variante de strategii didactice nu se exclud, toate fiind necesare la un anumit moment dat. Dintre ele însă, învăţarea prin cooperare trebuie să aibă dominanţă în clasă. Numeroase studii demonstrează superioritatea strategiilor didactice cooperante faţă de cele competitive şi individuale în dezvoltarea proceselor cognitive superioare, a abilităţilor de comunicare, în îmbunătăţirea motivaţiei, a stimei de sine, în dezvoltarea personalităţii.

Avantajele învăţării prin cooperare

Câştigul elevilor care lucrează în cooperare cu colegii lor, se manifestă în faptul că:

- interrelaţiile dezvoltă capacităţile sociale de comunicare şi de adaptare la regulile grupului;
- succesele înregistrate în soluţionarea colectivă a problemelor sunt mai mari;
- sunt stimulate gândirea critică,creativă şi laterală;
- dezvoltă încrederea în propriile puteri;
- promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc şi toleranţa;
- motivează participarea activă şi implicarea în sarcina colectivă.

Învăţarea prin colaborare şi cooperare

Johnson D. W. şi Jonson R. T. au scris mult despre învăţarea prin cooperare. În studiul lor din 1989 cercetează 193 de cazuri comparând diferitele efecte ale învăţării prin coooperare faţă de tehnicile de învăţare numite „tradiţionale".

Munca în echipă dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună – o competenţă importantă pentru viaţa şi activitatea viitorilor cetăţeni. Învăţarea prin cooperare este o strategie pedagogică care încurajează elevii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea în deplinirii unui scop comun.

Termenul de învăţare prin cooperare este adesea folosit ca sinonim al învăţării prin colaborare. Aceasta din urmă este o strategie care implică elevii să susţină învăţarea în grup sau în echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenţei relaţionale în cadrul căreia membrii descoperă informaţii şi se învaţă reciproc.

Sfera de cuprindere este mult mai largă, astfel încât învăţarea prin colaborare integrează învăţarea prin cooperare.

Atât învăţarea prin colaborare, cât şi cea prin cooperare accentuează importanţa implicării elevului în propriul proces de învăţare. Atunci când se folosesc aceste strategii, importante sunt modalităţile de grupare a indivizilor pentru a asigura o interdependenţă pozitivă, menţinând responsabilitatea individuală, rezolvând conflictele de grup, stimulând implicarea în sarcină şi conducând spre un proces interactiv de învăţare.

Colaborarea este o formă de relaţii între elevi care constă în soluţionarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ şi efectiv.

Cooperarea este o formă de învăţare, de studiu, de acţiune reciprocă, interpersonală, cu durată variabilă care rezultă din influenţările reciproce ale agenţilor implicaţi.

Scanned with OKEN Scanner

Învăţarea prin cooperare presupune acţiuni conjugate a mai multor persoane în atingerea scopurilor comune, prin influenţe de care beneficiază toţi implicaţii.

Colaborarea se axează pe relaţii implicate de sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii.

Factori care influenţează învăţarea prin colaborare

Condiţiile unei învăţări prin colaborare eficiente ţin de următorii trei factori:

- compoziţia grupului;
- sarcina şi scopul grupuliui;
- normele de grup.

Compoziţia grupului este un factor definit prin mai multe variabile:

a) vârsta şi nivelul de pregătire,
b) nivelul de pregătire;
c) diferenţele dintre membrii grupului.

Pentru a asigura succesul interacţiunii în grup, profesorul trebuie să le dezvolte elevilor anumite abilităţi cum ar fi:

- capacitatea de comunicare şi parafrazare a ceea ce au reţinut pentru a verifica înţelegerea;
- capacitatea de a ajunge la consens,
- capacităţi de a trimite şi de a primi feed-back-uri;
- capacitatea de a asculta activ, de a fi receptiv şi tolerant la părerile colegilor, de a susţine şi accepta diferenţele de opinie,
- capacitatea de a reflecta asupra celor discutate şi a se concentra asupra priorităţilor;
- capacitatea de a oferi şi de a primi ajutor din partea colegilor şi de a nu prelua controlul întregului grup.

Strategiile didactice bazate pe cooperare şi colaborare sunt folosite de profesor pentru a detrona ierarhizarea tradiţională a elevilor în clasă, focalizând interesul pe ajutor reciproc, pe discutatea împreună a situaţiilor şi pe contribuţia fiecăruia în activitate.

Ca strategii instrucţionale, aceste modalităţi de lucru cu elevii au la bază organizarea activităţii pe grupuri mici, desfăşurate astfel încât subiecţii să poată lucra împreună şi fiecare să-şi îmbunătăţească performanţele personale, contribuind în acelaşi timp, la creşterea performanţelor celorlalţi membri ai microgrupului.

Folosirea tehnicilor de creativitete în grup. Metoda cadranelor

Abilitatea de a lucra împreună cu ceilalţi devine, în zilele noastre, o cerinţă tot mai prezentă pe piaţa locurilor de muncă. Toate metodele şi tehnicile de creativitate provoacă spiritul elevului. Folosirea tehnicilor de creativitete în grup stimulează creaţia de idei; astfel ideile unora sunt generate sau îmbogăţite de ideile celorlalţi.

Metoda cadranelor este o modalitate a de rezuma şi sintetiza conţinutul informaţional solicitând participarea şi implicarea elevilor în înţelegere acestuia.

Se trasează pe tablă două axe perpendiculare astfel încât să apară patru cadrane. Elevii citesc/ ascultă un text. Sunt solicitaţi să noteze în cadranul I sunetele auzite/ imagini auditive prezente în text, în cadranul II – cuvinte cheie, sentimentele pe care le-au simţit, în cadranul III să stabilească o legătură între conţinutul textului şi experienţa lor de viaţă, iar în cadranul IV învăţătura ce se desprinde din text. Activitatea se poate desfăşura frontal, cât şi pe grupe. Conţinutul textului poate suferi modoficări în funcţie de obiectivele lecţiei (expresii, eseu, ortografie, caracterizare).

De exemplu: clasa a III-a, Limba şi literatura română
Subiect: Bunicul, de Barbu Ştefănescu Delavrancea

Sunete imagini auditive prezente în text: - se scutură din salcâmi o ploaie de miresme.	Care sunt personajele? Ce sentimente v-a trezit acest text? - bunicul, nepoţii; - sentimente de dragoste.
Cum vă comportaţi voi cu bunicii voştri? Ce bucurii vă fac ei ? Noi ne iubim bunicii şi ne comportăm frumos cu ei. Ei sunt cei care ne povestesc multe, cei care ne fac mici cadouri, care ne dăruiesc dragostea lor.	Scrie învăţătura textului. Iubirea bunicului faţă de nepoţii săi este nemărginită.

Concluzie

Activitatea în grup stimulează creativitatea copiilor, libertatea de gândire şi acţiune, dezvoltă iniţiativa, curajul, voinţa, perseverenţa, combativitatea, corectitudinea, disciplina, spiritul de cooperare, comportamentul civilizat.

Bibliografie:

1. Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara – *Strategii didactice interactive*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2007;
2. *** – *Metode interactive. Proiectul pentru Învăţământul Rural. Modul de dezvoltare personală a cadrelor didactice*, Bucureşti, 2005;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 1, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

METODE, STRATEGII ŞI TEHNICI CARE PROMOVEAZĂ ÎNVĂŢAREA PRIN COOPERARE – BRAINSTORM CARUSEL

(METHODS, STRATEGIES AND TECHNIQUES PROMOTING LEARNING THROUGH COOPERATION – CAROUSEL BRAINSTORM)

inst. Mihaela-Violeta Ioniţă,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 117, Bucureşti

Abstract:

Active group methods have as a purpose the transformation of the reproductive learning in a creative type of learning through the passing of the student from passive-receptive attitudes to active attitudes, of participation and even creation. The carousel brainstorm strategy is a variant of the classic Brainstorming and has two important functions: the instructing function testing understanding in a certain field, encouraging thinking as a group and group effort, and the social function developing respect for the other ones' opinions.

Includerea elevilor cu abilităţi diferite în clasele obişnuite

Învăţarea, în scoală, este o precondiţie a performanţei; este, prin esenţa ei, un proces complex care angrenează întreaga personalitate a copilului, dar şi întreaga măiestrie a învăţătorului.

Până acum, învăţătorul era considerat principala sursă de informaţii pentru o anumită disciplină. În condiţiile democratizării accesului la cunoştinţe, învăţătorul devine un organizator, o călăuză a învăţării, oferind elevilor, în locul tradiţionalei „transmiteri a cunoştinţelor", veritabile „experienţe de învăţare". Acest lucru se poate realiza însă doar într-o şcoală incluzivă, şcoală care poate răspunde unei diversităţi

Scanned with OKEN Scanner

mari de copii, o şcoală în care toţi participă şi sunt trataţi ca fiind la fel de importanţi.

Astfel, odată cu includerea elevilor cu abilităţi diferite în clasele obişnuite din învăţământul de masă, creşte şi diversitatea nevoilor individuale de învăţare, iar pentru a face faţă, dascălii trebuie să înveţe să apeleze la tehnici noi, cu ajutorul cărora să poată asigura performanţe şcolare înalte pentru toţi elevii.

Învăţarea prin cooperare – delimitări conceptuale

Metodele de învăţare prin cooperare oferă o soluţie acestei noi provocări incluzive, cercetările demonstrând că metodele şi tehnicile de învăţare prin cooperare pot consolida atitudinile pozitive faţă de învăţare, pot îmbunătăţi performanţele, rezultatele şcolare şi stima de sine a elevilor, putând promova interacţiunea pozitivă şi sprijinul reciproc între elevi.

- Învăţarea prin cooperare este o modalitate de organizare a activităţii, prin care se realizează schimburile interrelaţionale între participanţii la activitate prin procese de cooperare, stimulând activismul elevului în interacţiunea sa cu materialul de studiu, cu ceilalţi, prin procese de acţiune şi transformare a informaţiei;
- Învăţarea prin cooperare reprezintă un set de metode de predare care presupun organizarea clasei în grupuri mici, formate, de regulă, din 4-5 membri, în scopul responsabilizării elevilor, atât pentru propria învăţare şi autocunoaştere, cât şi pentru performanţele şi cunoaşterea colegilor.

Beneficii ale învăţării prin cooperare:

- dezvoltă motivaţia pentru performanţă şi motivaţia intrinsecă pentru învăţare;
- se adresează diverselor stiluri de învăţare ale copiilor (kinestezic, auditiv, vizual);
- conduce la formarea raţionamentelor de ordin superior, la o înţelegere mai aprofundată, dezvoltă gândirea critică;
- creşte capacitatea de fixare a cunoştinţelor, dar şi productivitatea;
- îmbunătăţeşte performanţa copiilor mai slabi la învăţătură atunci când sunt grupaţi alături de copiii mai buni;
- dezvoltă abilităţile de interacţiune socială;
- dezvoltă sentimentul de responsabilitate individuală şi colectivă;
- dezvoltă respectul pentru diversitate şi capacitatea de empatie, relaţiile cu colegii devenind mai bune, mai tolerante;
- dezvoltă încrederea în sine, bazată pe acceptarea de sine; grupul conferă individului un sentiment de încredere, de siguranţă, ceea ce conduce la dispariţia fricii de eşec.

Caruselul Brainstorm

Brainstormingul sau efervescenţa, afluxul, asaltul de idei, este una dintre cele mai răspândite metode de învăţare prin cooperare folosite în educaţie (peste 160 de structuri de brainstorming au fost elaborate de Spencer Kagan), metodă care crează o stare de intensă activitate imaginativă, de activitate producătoare de idei.

Prin folosirea acestei metode, se provoacă şi se solicită participarea activă a elevilor, se dezvoltă capacitatea de a trăi anumite situaţii, de a le analiza, de a lua decizii în ceea ce priveşte alegerea soluţiilor optime, exersându-se atitudinea creativă şi exprimarea personalităţii.

Strategia Brainstorm Carusel (Caruselul Brainstorm) este o variantă a Brainstormingului clasic, care poate fi utilizată cu succes şi la clasele mici, la toate disciplinele. Această metodă de învăţare prin cooperare încurajează pe fiecare dintre elevii clasei să se implice în emiterea ideilor, încurajează participarea individuală.

Metoda are 2 importante *funcţii*:

- funcţie de instruire, testând înţelegerea într-un anumit domeniu; încurajând gândirea în colectiv şi efortul de grup într-un mod non-evaluativ;
- funcţie socială, dezvoltând respectul pentru opiniile celorlalţi.

Derularea activităţii:

- Elevii sunt împărţiţi în 5 grupe de câte 5 (4 grupe de 5, 5 de 4 etc.) şi sunt plasaţi la locurile dinainte stabilite; fiecărui grup i se pune la dispoziţie câte un marker de o anumită culoare şi o coală de hârtie.
- În funcţie de temă, elevii emit idei şi le înregistrează în scris, pe flipchart, cu markerul specific grupei lor, pentru fiecare idee aducând argumentele corespunzătoare; Timpul pe care îl au la dispoziţie este de 10 minute maximum. Li se solicită exprimarea într-un mod cât mai rapid, în fraze scurte, fără cenzură, a tuturor ideilor, aşa cum vin ele în minte.
- Când timpul a expirat, grupurile se rotesc, grupul 1 ajungând pe locul ocupat anterior de grupul 2, grupul 2 la locul ocupat anterior de grupul 3 ş.a.m.d. Aici, pe foaia colegilor lor, adaugă idei noi la cele deja existente; completările, în mod firesc, apar scrise cu o altă culoare; se pot face asociaţii în legătură cu afirmaţiile înregistrate, se pot prelua, completa sau transforma ideile acestora, dar fără referiri critice, contând principiul „cantitatea generează calitate".
- Grupurile se rotesc până când toate locurile au fost vizitate;
- În final, fiecare grup dă citire ideilor, urmând procesarea acestora, cu ajutorul învaţatorului. Are loc analiza critică, argumentarea, contraargumentarea ideilor emise; sunt selectate ideile cele mai interesant formulate şi ordonate în mod logic;
- Ideile sunt trecute pe caiete.

Aplicaţie practică

Metoda am utilizat-o la *disciplina* limba română, *clasa* a IV-a, *subiectul lecţiei*: Trăsături fizice şi trăsături morale ale Domnului Trandafir (desprinse din textul cu acelaşi nume de Mihail Sadoveanu).

În primele 2 ore, textul a fost citit, au fost explicate cuvintele şi expresiile dificile, s-a realizat împărţirea textului pe fragmente şi au fost desprinse ideile principale. În cea de-a treia oră, pentru *întocmirea Caracterizării Domnului Trandafir*, am desprins din text trăsăturile fizice şi trăsăturile morale, folosind metoda *Brainstorm Carusel*.

Pentru aceasta, am parcurs următorii *paşi*:

- elevii i-am împărţit în 5 grupe de câte 5 şi i-am plasat în locurile dinainte pregătite; fiecare grup avea la dispoziţie câte un marker de o anumită culoare şi o coală de hârtie;
- am cerut elevilor, care aveau textul la îndemână, să desprindă trăsături morale ale domnului Trandafir şi să le înregistreze în scris, pentru fiecare idee, aducând argumentele corespunzătoare; li s-a comunicat că, pentru a le desprinde, au la dispoziţie 10 minute; Li s-a solicitat exprimarea într-un mod cât mai rapid, în fraze scurte, fără cenzură, a tuturor ideilor, aşa cum vin ele în minte;
- la locurile care le-au fost desemnate, grupurile au început să desprindă din text idei, ca răspuns la tema cerută; Ideile au fost trecute pe flipchart cu culoarea specifică grupei lor;
- când timpul a expirat, grupurile s-au rotit, ajungând la următorul loc. Aici au adăugat idei noi, la cele deja existente pe listă; completările, în mod firesc, au apărut scrise cu o altă culoare; S-au putut face asociaţii în legătură cu afirmaţiile celorlalţi, s-au putut prelua, completa sau transforma ideile acestora, dar fără referiri critice. În acest caz, a funcţionat principiul „cantitatea generează calitate";
- grupurile au continuat să se rotească până când toate locurile au fost „vizitate";
- la final, fiecare subgrup a dat citire ideilor; în această etapă, răspunsurile au fost procesate de întregul grup, cu ajutorul meu; a avut loc evaluarea: analiza critică, argumentarea şi contraargumentarea ideilor emise anterior; au fost selectate ideile cele mai interesant formulate si ordonate în mod logic;
- au fost apoi trecute pe caiete, într-o ordine firească, urmând ca pentru acasă, elevii să le lege în propoziţii şi fraze,

Scanned with OKEN Scanner

obţinând caracterizarea personajului textului.

S-au obţinut următoarele idei:

Domnu Trandafir.

- era bun povestitor, elevii fiind încântaţi de frumuseţea povestirilor istorice şi a basmelor; eroii parcă erau aduşi din negura timpului, perindându-se, rând pe rând, prin faţa ascultătorilor;
- era un om sensibil, cu mare respect şi admiraţie pentru trecutul măreţ, emoţionându-se de fiecare dată când vorbea despre realizările strămoşilor;
- avea o mare dragoste pentru copii, încercând de fiecare dată să îi înveţe cât mai multe lucruri folositoare în viaţă: rugăciuni, cântece, să creadă în trecut, să aibă încredere în propriile forţe; toate aceste „seminţe" încolţind şi înflorind mai târziu;
- era la rândul lui respectat şi iubit de elevi, astfel încât, atunci când s-a zvonit că va pleca din sat, copiii nu au acceptat despărţirea, dorind să plece o dată cu el.

Concluzii

Pedagogia modernă, în opinia lui Ioan Cerghit, nu caută să impună niciun fel de reţetar rigid; dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa... aduc mari prejudicii efortului actual de înnoire a învăţământului; ea nu se opune în niciun fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului.

Creaţia, în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire şi îmbunătăţire a condiţiilor de muncă în instituţiile şcolare.

Bibliografie:

1. Cerghit, I. – Metode de învăţământ, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983;
2. Fluieraş, V. – *Teoria şi practica învăţării prin cooperare*, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005;
3. Joiţa, Elena – *Didactica aplicată*. Partea I, Învăţământul primar, Bucureşti, Editura „Gheorghe Alexandru", 1994;
4. Steele, J.; Meredith, K.; Temple, C. – *Învăţarea prin cooperare, Ghidul nr. V*, Proiectul *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, 1998.

ACTIVITATEA INTEGRATĂ DIN PERSPECTIVA NOULUI CURRICULUM

(THE INTEGRATED ACTIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE NEW CURRICULUM)

inst. Paula Chiriloi,
Grădiniţa Gura Văii, com. Girov, jud. Neamţ
educ. Ana Domnescu,
Grădiniţa Turtureşti, com. Girov, jud. Neamţ

Abstract:

Integrated activities are activities specific to the curricular reform. They are performed both within a thematic project and within projects on weekly themes without being taken out of the context. Teaching through projects contributes to forming an interdisciplinary type of thinking and a unitary manner of approach – the integrated mode. In preschool teaching, the integrated approach of contents is a necessity because of the child's natural need to explore the close environment and to master it.

Argument

În contextul reformei învăţământului, perioada preşcolarităţii ocupă un loc aparte, deoarece conform datelor şi concluziilor formulate de specialiştii în pedagogie şi psihologie, această perioadă este decisivă pentru formarea tânărului şi pentru perfecţionarea specialistului de mâine.

Situarea copilului în centrul procesului de predare-învăţare a constituit o schimbare fundamentală, care a atras după sine necesitatea găsirii acelor soluţii didactice care să stimuleze performanţa copilului.

Integrare şi interdisciplinaritate

Integrarea reprezintă o modalitate de organizare asemănătoare cu interdisciplinaritatea, în sensul că obiectivele învăţării au ca referinţă nu doar o categorie de activitate, ci o tematică unitară, comună mai multor categorii. Nu trebuie făcută confuzie între cele două concepte; inerdisciplinaritatea nu trebuie identificată (ca mod de organizare a cunoaşterii) cu integrarea (ca principiu integrator), care rupe graniţele diferitelor categorii de activităţi şi grupează cunoaşterea în funcţie de tema abordată. Integrarea constă în realizarea în aceeaşi activitate a mai multor activităţi care conduc la atingerea obiectivelor propuse şi la realizarea practică a proiectului ales.

Modalităţi de proiectare şi desfăşurare a activităţii integrate

Recomandarea proiectării integrate a curriculum-ului este considerată o provocare, pe care învăţământul preşcolar şi-a asumat-o, atât la nivelul proiectării documentelor, cât şi la nivel micropedagogic al practicii zilnice. Activitatea de proiectare se realizează în funcţie de obiectivele propuse pe zile, astfel încât să permită crearea unor scenarii plăcute de lucru pentru preşcolari, care să îi antreneze în rezolvarea sarcinilor propuse. Trebuie avut în permanenţă în vedere ca obiectivele pe care ni le propunem să fie de ordin formativ, dar şi informativ, să nu fie prea numeroase pentru a permite împletirea şi realizarea lor.

Activitatea de proiectare presupune o viziune de ansamblu a tot ceea ce se poate întâmpla pe perioada derulării unui proiect şi permite o activitate integrată într-un scenariu unic, cu secvenţe zilnie, alcătuite din una-două activităţi integrate, activităţi desfăşurate pe centre de interes şi activităţi complementare. Condiţia reuşitei unei activităţi integrate o constituie elaborarea atentă a scenariului de către educatoare, scenariu care poate fi realizat sub forma unei povestiri, a unei întâlniri cu un personaj surpriză, a vizitei unei persoane adulte, a unui eveniment special etc. Scenariul educatoarei îi orientează pe preşcolari să opteze pentru diverse activităţi de grup sau pe centre. Acest lucru oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învăţare, precum şi a materialelor, încurajându-i să se manifeste, să observe, să gândească, să investigheze, să facă predicţii, să îşi asume diferite roluri. În atenţia educatoarei se află în permanenţă întreaga paletă de activităţi şi modalităţile de organizare ale acestora.

Structura flexibilă a conţinuturilor oferă cadrelor didactice, care lucrează la acest nivel, o libertate de decizie aproape deplină cu privire la tipurile de conţinuturi pe care să le ofere preşcolarilor, precum şi o autonomie în ceea ce priveşte metodologia de propunere a acestor activităţi.

Prin desfăşurarea de activităţi integrate se pune accent pe dezvoltarea gândirii critice, pe formarea de competenţe practice, pe latura calitativă a formării (informaţii, valori, sentimente, atitudini, comportamente), pe feed-back-ul pozitiv, pe măsurarea şi aprecierea competenţelor.

Învăţarea integrată se reflectă cel mai bine prin predarea tematică (integrarea conţinuturilor), care sprijină dezvoltarea concomitentă a unor domenii, în loc să se concentreze asupra

Scanned with OKEN Scanner

unui aspect izolat, lucru nefiresc pentru dezvoltarea copilului. Maniera integrată presupune abordarea realităţii printr-un demers globalizat, în cadrul căruia tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor domenii, dispărând graniţele dintre diferitele categorii de activităţi. Prin abordarea activităţilor în formă integrată, educatoarea organizează învăţarea ca un regizor, un moderator, ajutându-i astfel pe preşcolari să înţeleagă, să accepte şi să stimuleze opiniile personale, emoţiile şi sentimentele, dar şi să devină parteneri în învăţare.

Pentru a fi posibilă abordarea conţinuturilor în manieră integrată, educatoarea va stabili clar şi precis obiectivele şi va organiza un scenariu cât mai interesant al zilei. Acesta debutează cu o motivare, având menirea de a direcţiona activitatea preşcolarilor spre elucidarea problematicii temei. Valorificând contextul ludic, întregul program se va desfăţura prin joc, dar nu un joc întâmplător, ci unul organizat, în care preşcolarii au prilejul să exploreze medii diferite şi să îndeplinească sarcini individuale sau în grup. Rolul educatoarei este acela de a fi un ghid atent, „o persoană resursă, care sprijină respevctarea rutei individuale a învăţării"(1) şi organizează activitatea astfel încât să ofere preşcolarilor o paletă variată de opţiuni, care permit realizarea obiectivelor propuse la începutul abordării demersului didactic.

Întregul program al unei zile reprezintă un tot, un întreg şi o organizare şi structurare a conţinuturilor menite să elimine departajarea pe discipline. Abordarea integrată reprezintă aşadar o împletire a conţinuturilor într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, care conduce activitatea preşcolarului spre investigare, documentare, cercetare şi aplicare practică a celor însuşite.

Tipuri de activităţi integrate

Activităţile integrate propuse de planul de învăţământ sunt de patru tipuri, grupate astfel în funcţie de durată şi elemente de conţinut. Astfel se pot organiza activităţi de tipul:

- activitate integrată care înglobează toate activităţile din programul unei zile şi care se desfăşoară pe parcursul întregii zile;
- activitate integrată care înglobează ALA (activităţi la libera alegere) şi ADE (activităţi pe domenii experienţiale) din ziua respectivă;
- activitate integrată care înglobeazăă ADE (activităţile pe domenii experienţiale) dintr-o zi;
- activitate integrată în care activitatea de bază este un anumit tip de ADE (activităţi pe domenii experienţiale) din ziua respectivă, în care sunt înglobate elemente din mai multe domenii experienţiale, indiferent de programul zilei.

Activităţile care fac parte din activitatea integrată îşi pierd astfel statutul de activităţi de sine stătătoare, fiind elemente sau părţi componente ale unui demers global, fapt pentru care, pentru activitatea integrată se va realiza un singur proiect didactic, indiferent de conţinutul acesteia.

Scenariul acestei activităţi trebuie să fie foarte bine elaborat, să cuprindă obiectivele şi tot ceea ce se va desfăşura pe timpul activităţii (incluzând alături de activităţile clasice de învăţare, întâlnirea de dimineaţă, elemente de joc, tranziţiile şi rutinele, toate denumite şi redate în mod descriptiv şi detaliat).

Concluzii

Folosirea unor astfel de activităţi aduce beneficii reale pentru preşcolari, aceştia parcurgând mult mai uşor conţinutul propus, mai mult sub formă de joc. Abordarea integrată prezintă şi alte caracteristici datorită cărora ni se recomandă ca fiind o activitate deosebit de utilă:

- educatoarea se desprinde de stilul de lucru fragmentat;
- accentul cade pe activitatea de grup şi nu pe cea cu întreaga grupă;
- abordarea realităţii se face printr-un demers global;
- lasă mai multă libertate de exprimare şi acţiune atât pentru preşcolari, cât şi pentru educatoare;
- preşcolarii se implică afectiv, prin antrenarea unor resurse variate.

Prin activitatea integrată se aduce un plus de lejeritate şi mai multă coerenţă procesului didactic, punându-se accent deosebit pe joc, ca metodă de bază a acestui proces. De asemenea, activitatea integrată se dovedeşte a fi o soluţie pentru o mai bună corelare a activităţii de învăţare.

Maniera de lucru prin activităţi integrate trebuie să aibă în vedere capacitatea educatoarei de a alege şi de a realiza un „liant" de obiective, care să conducă la o activitate plăcută cu preşcolarii.

Bibliografie:

1. Ţulea, Laurenţia – *Activitatea integrată din grădiniţă. Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar*, Bucureşti, Editura „Didactica Publishing House", 2008;
2. *** – *Curriculum pentru învăţământul preşcolar*, Bucureşti, Editura „Didactica Publishing House", 2009;
3. *** – Revista *Învăţământul Preşcolar*, Nr. 1-2, Bucureşti, Editura „Coresi", 2009.

ACTIVITĂŢILE INTEGRATE – MODALITĂŢI DE ORGANIZARE A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

(INTEGRATED ACTIVITIES – WAYS OF ORGANIZING THE INSTRUCTVE-EDUCATIVE PROCESS)

educ. Marioara Ochian,
Grădiniţa Nr. 17, Focşani

Abstract:

Through the integrated approach of the activities in kindergarten, the borders between types and categories of activities disappear and the chosen topic is studied with the help of the means of investigation of more sciences. The activity is performed in small groups, not the whole group. The success of these activities is based on the unitary scenario, very well planned by the tutor, with clear objectives, with a distribution of everyday tasks in each sector of activity and the ensuring of a varied gamut of options.

Motto: „Lăsaţi copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice şi să se înşele. Nu folosiţi cuvinte când acţiunea, faptul însuşi, sunt posibile." (*Pestalozzi*)

Pledoarie pentru abordarea integrată

Prin abordarea integrată a activităţilor în grădiniţă facem ca graniţele dintre tipurile şi categoriile de activităţi să dispară şi să studiem tema aleasă cu ajutorul mijloacelor de investigare a mai multor ştiinţe. Activitatea se desfăşoară pe grupuri, nu cu întreaga grupă.

Reuşita acestor activitaţi se bazează pe un scenariu unitar, foarte bine întocmit de către educatoare, cu obiective clare, cu o repartizare a sarcinilor zilnice în fiecare sector de activitate şi asigurarea unei palete variate de opţiuni care duc la atingerea obiectivelor propuse.

Scenariul începe întotdeauna cu o întâlnire în grup, motivul fiind o poveste, o întâmplare sau un personaj şi chiar dacă conţinuturile aparţin unor domenii diferite, au totuşi un subiect comun care urmează sa fie studiat în urma realizării obiectivelor propuse.

Foarte important este faptul că învăţarea se realizează prin efortul propriu al copiilor. În realizarea corespunzătoare a proiectului trebuie să ţinem seama de cele trei etape ale unei

Scanned with OKEN Scanner

activităţi, răspunzând celor trei întrebări: „Ce ştim?", „Ce am dori să ştim?", „Ce am învăţat?".

Modele de integrare curriculară

Dintre modelele de integrare curriculară amintim:

- modelul integrării secvenţiale, care este folosit cel mai des în proiectarea pe teme;
- modelul integrării liniare, folosit în proiectarea intervenţiei educaţionale diferenţiate şi individualizate;
- modelul integrării ramificate (pe domenii de activitate prevăzute în programă);
- modelul integrării în reţea (constituirea unei hărţi tematice, desfăşurarea pe categorii şi tipuri de activitaţi a conţinuturilor);
- modelul curricumului infuzionat (studierea unor teme diverse din perspectiva unui centru de interes: temporar sau permanent);
- modelul polarizării (se stabileşte un nou domeniu de cunoaştere în jurul cărora sunt polarizate segmente din alte discipline).

Interdisciplinaritate şi integrare

Predarea integrată a cunoştinţelor este considerată o strategie modernă de organizare şi desfăşurare a conţinuturilor, iar conceptul de activitate integrată se referă la o activitate în care se îmbrăţişează metoda de predare-învăţare a cunoştinţelor, îmbinând diverse domenii şi are loc constituirea deprinderilor şi abilităţilor preşcolarităţii. Integrarea este o manieră de organizare a activităţii oarecum similară cu interdisciplinaritatea, în sensul că obiectivele învăţării au ca referinţă nu o categorie de activitate, ci o tematică unitară, comună mai multor categorii.

Nu trebuie însă să se confunde cele două concepte: *interdisciplinaritatea* o identificăm ca o componentă a mediului pentru organizarea cunoaşterii; *integrarea* – ca o idee sau un principiu integrator care rupe hotarele diferitelor categorii de activităţi şi grupează cunoaşterea în diferitelor categorii de activităţi sau grupează cunoaşterea în funcţie de tema propusă de educatoare, ori de copii.

Integrarea, ca sintagmă este explicată ca revenirea în acelaşi loc, în aceeaşi activitate, a mai multor activităţi de tip succesiv, care conduc la atingerea obiectivelor propuse, la însuşirea conţinuturilor, la realizarea în practică a proiectului didactic propus.

Prin activităţile integrate, abordarea realităţii se efectuează printr-un demers global, făcând să dispară graniţele dintre categoriile şi tipurile de activităţi didactice. Acestea se contopesc într-un scenariu unitar în care tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor ştiinţe: conţinuturile au subiect comun care urmează a fi elucidat în urma parcurgerii acestora şi atingerii obiectivelor comportamentale avute în vedere.

Programarea activităţilor integrate

Activităţile integrate nu sunt alte activităţi, ci cele pe care noi le proiectăm calendaristic conform planului de învăţământ, orarului aferent nivelului de vârstă, susţinute de experienţa cadrului didactic.

Am organizat şi desfăşurat activităţi integrate generate de subiecte stabile, planificate pentru tot timpul anului cum ar fi: Flori – plante (după anotimpuri); Animale (domestice, sălbatice); Fructe (după anotimpuri); Evenimente istorice (1 Decembrie, 24 Ianuarie), Eminesciana, Fenomene ale naturii; Tradiţii şi obiceiuri sau subiecte dinamice care se evidenţiază la un moment dat, trezind puternic interesul şi atenţia copiilor.

Astfel de activităţi le-am desfăşurat integrat şi după un scenariu elaborat de mine şi care a început cu întâlnirea de grup iniţiată în fiecare zi, întâlnire care se poate realiza sub forma unei povestiri, a întâlnirii cu un personaj îndrăgit, cu vizita unei persoane adulte ce poate fi: învăţător, medic, poliţist, bucătar etc., prezenţa unui animal sau o întâmplare trăită în zilele cât au fost liberi sau în vacanţă, un eveniment social sau eveniment special petrecut în familie etc.

Activităţile din grădiniţă pot fi desfăşurate integrat după scenarii zilnice cu generice distincte care reunesc activităţi comune şi la alegere, dar din zona respectivă sau prin care se regăsesc fragmentele de activităţi dintr-o săptămână cu generice de zi, respectând tema şi subtema săptămânii. Diversitatea şi varietatea materialelor încurajează copiii să se manifeste, să observe, să gândească, să-şi exprime ideile, să interpreteze date, să facă predicţii.

Activităţile integrate se pot desfăşura fie frontal, fie pe grupuri ajungând până la individual.

Dintre activităţile pe care le-am desfăşurat frontal îmbinate cu microgrupuri şi individual, amintesc: „Toamnă, toamnă harnică şi de roade darnică", „Primăvară ai sosit, noi îţi spunem: bun venit!", „Apa – sursă de viaţă", „În lumea insectelor", „Viaţa subacvatică" etc.

Importanţa activităţilor integrate

Desfăşurând activităţile integrat, am observat la copii o eliberare de formalism şi o libertate mai mare în privinţa capacităţii de expresie oferită acestora. Activităţile integrate se dovedesc aşadar a fi o soluţie pentru o mai bună corelare a activităţilor de învăţare cu viaţa societăţii, cu tehnologia şi cultura didactică.

Lucrând în grupuri, copiii îşi asumă responsabilităţi şi roluri în microgrupul din care fac parte, participând la jocuri de rol interesante şi iniţiate la sugestia educatoarei sau create de ei.

De exemplu: centrul „Bibliotecă" oferă posibilitatea copiilor de a-şi exersa liber opiniile, de a citi imagini pe care le asociază cu aspecte din viaţă, de a audia poveşti, de a crea poveşti după anumite tablouri, de a dezvolta dialoguri între personajele întâlnite în cărţi, de a cunoaşte literele alfabetului asociindu-le cu imagini corespunzătoare etc. Centrul „Ştiinţă" direcţionează copiii spre exersarea atât a conţinuturilor matematice: jocuri de măsurare, de comparare, de reconstituire, de numărare, grupare, dar şi spre conţinuturile cunoaşterii mediului: acvariu, lumea plantelor, animalelor, a insectelor, a omului etc.

De un real folos în completarea conţinuturilor sunt: vizitele de documentare, plimbările, excursiile, întâlnirile cu specialiştii, teatrul, diafilmele etc.

Tematica acestora este aleasă în aşa fel încât prin activităţile integrate să se înlesnească contactul cu lumea înconjurătoare, astfel încât copilul să exerseze o învăţare activă.

Concluzii

Educatoarea este aceea care crează atmosfera şi tonusul clasei, personifică acele calităţi pe care doreşte să le regăsească la copii, comunică entuziasmul ei copiilor, face procesul de învăţare activ şi interesant. Întotdeauna trebuie să existe un echilibru între ceea ce oferă educatoarea şi ceea ce doreşte copilul, pentru ca obiectivele propuse să se realizeze cu succes.

Prin activităţile integrate desfăşurate cu copiii aducem un plus de lejeritate şi mai multă coerenţă procesului de predare-învăţare, punând un accent deosebit pe joc ca metodă de bază a acestui proces.

În activităţile integrate trebuie să utilizăm metode active care să conducă la sporirea eficienţei muncii didactice a educatoarei prin impresionarea capacităţii copilului de aplicare a transferului de idei.

„Copiii au nevoie mai mult de modele decât de critici."

„Când aplicăm severitatea unde nu trebuie, nu mai ştim s-o aplicăm unde trebuie." (*Junbert*)

Bibliografie:

1. Dumitrana, Magdalena – *Didactica preşcolară*, Bucureşti, Editura „V&I Integral", 1998;
2. Roşca, Alexandru – *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Editura „Academiei", 1981;
3. Verzea, Emil – *Omul şi distracţia*, Bucureşti, Editura Ştiintifică şi Enciclopedică, 1978.

Scanned with OKEN Scanner

ACTIVITATEA INTEGRATĂ DIN GRĂDINIŢĂ

(THE INTEGRATED ACTIVITY IN KINDERGARTEN)

inst. Trandafira Iacoban,
Grup Şcolar, Cajvana, jud. Suceava

Abstract:

By approaching integrated activities, the teacher organizes teaching as a director, a moderator, helping children understand, accept and encourage personal opinions, feelings, and be study partners. By performing integrated activities the child has the possibility to express personal opinions, to cooperate with the others in forming new ideas to be used in solving tasks or in offering arguments, becoming more active and gaining self-confidence.

O nouă abordare a educaţiei copilului

În plin secol al inovaţiilor, al numeroaselor descoperiri specifice domeniului tehnic şi informatic, educaţia copiilor a necesitat o transformare din toate punctele de vedere. Mediul ambiant, mereu supus transformărilor, influenţează copiii, care, martori la acest lucru, asimilează date, informaţii, ca sprijin al dezvoltării propriei personalităţi.

Pentru a realiza acest lucru, se începe cu educarea copiilor astfel încât să-şi poată stabili scopuri în viaţă conform posibilităţilor proprii. Toate acţiunile umane vizează atingerea unor scopuri şi este firesc ca ele să tindă spre cunoaşterea efectelor pe care le-au propus, a rezultatelor obţinute.

Proiectarea activităţilor centrată pe obiective educaţionale

Tipurile fundamentale de învăţare au evoluat de la simplul „a învăţa să ştii pentru tine" la „a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi". Privită din aceasta perspectivă, activitatea de învăţare se referă la sprijinirea copiilor să se cunoască pe sine, să ia decizii, să relaţioneze cu ceilalţi, să-şi dezvolte creativitatea pentru a face faţă unor situaţii de viaţă diverse. încurajarea, participarea, iniţiativa-implicarea, creativitatea, parteneriatul sunt doar câteva caracteristici care trebuie să contureze personalitatea copiilor.

Activitatea cu copiii din grădiniţă este modalitatea cea mai importantă de a pune bazele formării unei asemenea personalităţi.

Pentru aceasta este necesară o proiectare a activităţilor centrată pe obiective educaţionale care să creeze posibilitatea abordării flexibile a conţinuturi lor şi respectării intereselor de cunoaştere ale copilului, particularităţile de vârstă ale acestuia.

Activitatea de proiectare tematică în cadrul grădiniţei de copii

Prin abordarea activităţilor în formă integrată, educatoarea organizează învăţarea ca un regizor, un moderator, ajutându-i pe copii să înţeleagă, să accepte şi să stimuleze opinii personale, emoţii, sentimente, să fie parteneri în învăţare.

Desfăşurând activităţi integrate, copilul are posibilitatea de a-şi exprima păreri personale, de a coopera cu ceilalţi în elaborarea de idei noi în rezolvarea sarcinilor, în argumentare, devenind mai activ şi câştigând mai multă încredere în sine.

Activitatea de proiectare se realizează în funcţie de obiectivele propuse pe zile, în aşa fel încât să permită crearea unor scenarii de lucru plăcute copiilor care să-i antreneze în rezolvarea sarcinilor încredinţate. Se va avea în vedere permanent ca obiectivele propuse să fie de ordin formativ, dar şi informativ, să nu fie numeroase pentru a permite şi realizarea lor.

Activitatea de proiectare tematică presupune o viziune de ansamblu a tot ce se poate întâmpla în perioada derulării unui proiect şi permite o activitate integrată într-un scenariu unic cu secvenţe zilnice, alcătuite din una-două activităţi integrate, activităţi desfăşurate pe centre de interes şi activităţi complementare.

Avantajele abordării activităţilor de cunoaştere în formă integrată

Prin abordarea activităţilor în formă integrată, educatoarea organizează învăţarea ca un regizor, un moderator, ajutându-i pe copii să înţeleagă, să accepte şi să stimuleze opinii personale, emoţii, sentimente, să fie parteneri în învăţare.

Desfăşurând activităţi integrate, copilul are posibilitatea de a-şi exprima păreri personale, de a coopera cu ceilalţi în elaborarea de idei noi în rezolvarea sarcinilor, în argumentare, devenind mai activ şi câştigând mai multă încredere în sine.

Prin aceste activităţi se pune accent pe dezvoltarea gândirii critice, pe formarea de competenţe practice, pe latura calitativă a formării (informaţii, valori, sentimente, atitudini, comportamente), pe feed-back-ul pozitiv, pe măsurarea şi aprecierea competenţelor. Se cultivă independenţa, deschiderea spre inovaţie, emoţiile pozitive, autocontrolul.

Stabilirea şi precizarea obiectivelor

Permanent trebuie avute în vedere obiectivele celor două activităţi care trebuie urmărite în fiecare secvenţă didactică.

Integrarea se va face prin împletirea într-un scenariu bine închegat a conţinuturilor corespunzătoare celor două arii curriculare implicate. Evident, conţinuturile propuse au un subiect comun, care urmează a fi investigat şi elucidat în urma parcurgerii acestora şi realizării obiectivelor propuse.

Pentru a fi posibilă abordarea în manieră integrată, educatoarea trebuie să stabilească cu claritate obiectivele urmărite şi conţinuturile activităţilor zilnice pentru ca pe baza acestora să gândească un scenariu al zilei. Scenariul va începe cu motivarea care să canalizeze activitatea copiilor spre elucidarea problemelor rezolvate. De asemenea, educatoarea va avea în vedere repartizarea sarcinilor activităţilor zilnice la fiecare arie de stimulare – sector – zonă de activitate, în aşa fel încât să fie realizabile obiectivele propuse pentru fiecare activitate.

Se pot desfăşura la ariile de stimulare secvenţe din activităţile comune, şi anume acelea care prezintă interes deosebit pentru copii şi care să permită realizarea obiectivelor.

În felul acesta întregul program al unei zile reprezintă un tot, un întreg, cu o organizare şi o structurare a conţinuturilor menite să elimine departajarea pe discipline.

Importanţa abordării integrate a situaţiilor de învăţare

Aşadar, abordarea integrată este o împletire a conţinuturilor într-o formă atractivă, flexibilă, mobilizatoare, care conduce activitatea copilului spre investigare, cercetare şi aplicare practică a celor învăţate.

Întregul program se realizează prin joc, dar nu întâmplător, un joc organizat în care copilul are prilejul să exploreze medii diferite şi să îndeplinească sarcini fie individual, fie în grupuri mici.

Rolul educatoarei este de a organiza activitatea în aşa fel încât să ofere copiilor o paletă variată de opţiuni care permite realizarea celor propuse la începutul programului.

Parcurgând şi folosind metoda integrată ne vom putea convinge că:

- personalitatea copilului se dezvoltă într-un mediu democratic;
- copilul învaţă lucrând;

Scanned with OKEN Scanner

- creativitatea copilului este lăsată să se manifeste în toate domeniile;
- orice lucrare care se finalizează duce la dezvoltarea personalităţii copilului;
- implicarea altor factori în actul educaţional conduce la reuşită;
- motivaţia fiecărei activităţi va fi *deviza* zilei de lucru.

Concluzii

Activitatea de proiectare didactică presupune o viziune de ansamblu a tot ce se poate întâmpla în perioada derulării unui proiect şi permite o activitate închegată într-un scenariu unic, cu secvenţe unice, alcătuite din una-două activităţi pe ani de stimulare şi complementare. Educatoarea trebuie să aleagă proiecte tematice simple care să stârnească interesul copiilor şi prin care să se poată realiza obiectivele propuse.

În final, putem spune că maniera de lucru prin activităţile integrate trebuie să aibă în vedere capacitatea educatoarei de a alege şi realiza un „liant" de obiective (operaţionale, de referinţă) care să conducă la o activitate plăcută pentru copil.

Vocaţia, talentul, dorinţa de reuşită care însufleţeşte educatoarea vor face să reuşească o echilibrată îmbinare a metodelor clasice cu cele moderne, pentru binele copiilor.

Bibliografie:

1. Culea, L.; Sesovici, A.; Grama, F.; Pletea, M.; Ionescu, D.; Anghel, N. – *Activitatea integrată din grădiniţă. Ghid metodologic*, Bucureşti, Editura „Didactica Publishing House", 2008;
2. Preda, V.; Pletea, M.; Grama, F.; Cocoş, A.; Oprea, D.; Călin, M. – *Ghid pentru proiecte tematice - abordare în manieră integrată a activităţilor din grădiniţă*, Bucureşti, 2008.

TRADIŢIONAL ŞI MODERN ÎN CADRUL ACTIVITĂŢILOR INTEGRATE DIN GRĂDINIŢĂ

(TRADITIONAL AND MODERN WITHIN INTEGRATED ACTIVITIES IN KINDERGARTEN)

educ. Carmen Sava,
Grădiniţa cu Program Normal, Mănăstirea Humorului, jud. Suceava

Abstract:

The new curriculum at the level of preschool education proposes ideas and practices that encourage the change of the approach from a curriculum focused on the discipline to a curriculum focused on the child. The placing of the child in the centre of the organization of the process of teaching-learning represented a fundamental change that attracted the necessity of finding didactic solutions that would stimulate the child's performance. A solution in this direction is represented by the integrated activities and the implementation of the method of the project.

Stimularea performanţei copilului preşcolar

Noul curriculum la nivelul învaţământului preşcolar presupune idei şi practici care încurajează schimbarea abordării de la curriculum centrat pe o disciplină la un curriculum centrat pe copil. Situarea copilului în centrul organizării procesului de predare-învăţare a constituit o schimbare fundamentală care a atras după sine necesitatea găsirii acelor soluţii didactice care să stimuleze performanţa copilului cel puţin la nivelul descris de potenţialul său. O soluţie în acest sens o reprezintă activităţile integrate şi implementarea metodei proiectului.

Paşi în realizarea unui proiect

Deci ce este un proiect? Un demers didactic în grup, într-o interacţiune continuă, prin care se urmăreşte integrarea noilor informaţii în structuri cognitive proprii şi transferarea lor în conţinuturi noi, aplicabile în practic, o comunitate de învăţare în care fiecare contribue atât la propria învăţare, cât şi la procesul de învăţare colectiv, o acţiune de cercetare şi acţiune practică în acelaşi timp.

Metoda proiectului face trecerea de la modelele tradiţionale, care limitează uneori realizarea cunoaşterii, la cunoaşterea în cadrul unei cercetări practice care le oferă copiilor posibilitatea de a exploata în profunzime domenii noi, de a acumula cunoştinţe în mod independent şi de a dezvolta competenţe precum creativitatea, spiritul de iniţiativă, capacitatea de a comunica şi de a lucra în echipă.

Primul pas îl face educatoarea, care, acceptând ideea de schimbare şi adaptându-se cu uşurinţă acesteia poate aduce schimbări în modul de a gândi şi acţiona al copilului, al părinţilor acestuia şi chiar în sistemul educaţional.

Al doilea pas este necesar să se facă în direcţia metodelor de predare folosite la grupă şi a rolului educatoarei în procesul didactic, care, trebuie să fie legate de vârsta copilului şi să ţină cont de creativitatea şi încrederea în sine a fiecăruia dintre cei doi factori implicaţi în procesul didactic.

Ultimul pas este necesar în regândirea şi potenţarea valenţelor formative ale mediului educaţional. Aproape tot ce se află în mediul educaţional în care se mişcă copilul poate constitui obiectul unei intense curiozităţi din partea acestuia şi, în acelaşi timp, poate conţine ceva interesant din care el poate învăţa.

Educatoarea este cea care creează mediul educaţional favorabil învăţării în sala de grupă şi de asemenea pentru a stimula învăţarea copilului este indicat să se apeleze la acesta, solicitându-l să aducă în grupă ceva din viaţa lui petrecută în afara grădiniţei pentru a primi ajutor în alegerea şi definirea unui subiect de proiect de învăţare pornind de la acel „ceva" familial şi cunoscut.

Bazându-se pe aceşti paşi esenţiali, educatoarea încerca să contureze schimbarea în procesul didactic prin folosirea metodei proiectelor de grup, selectate, gândite şi elaborate cu ajutorul copiilor şi al părinţilor. Prin această metodă copiii intră în contact direct cu realitatea cercetată, iar obiectele, fenomenele, procesele sunt investigate în dimensiunile şi caracteristicile reale, aşa cum se manifestă în realitatea concretă.

Eficienţa proiectului

Scopul proiectului este de a-l ajuta pe copil să cunoască mai mult despre un subiect decât să caute răspunsul cerut la o întrebare pusă de educatoare în legătură cu acel subiect. Proiectul este o extindere, o investigare a unui subiect din sfera idealului sau practicului către care copilul îşi îndreaptă întreaga atenţie şi energie. Proiectul îi implică pe copii în conducerea investigaţiei în mediul imediat asupra fenomenelor şi evenimentelor despre care doresc să înveţe mai mult.

Metoda proiectului integrat este o strategie de învăţare şi evaluare care se concentrează pe efortul deliberat de cercetare al copilului, pe depistarea şi înţelegerea subiectului în întreaga sa amploare, contribue la învăţarea unui mod de „gândire interdisciplinară" şi contribue la practica învăţării prin cooperare. Această abordare are o eficientă crescută în creşterea motivaţiei copiilor şi în stimularea operaţiilor superioare ale gândirii, deoarece învăţarea bazată pe proiect este acţiune de cercetare şi acţiune practică în acelaşi timp. Copiii sunt solicitaţi să apeleze la acele surse care îi ajută să rezolve problemele; ei sunt implicaţi în experienţe de învăţare complexe, în grupuri, în proiecte din viaţa reală prin care îşi dezvoltă cunoştinţele, deprinderile. Maniera integrată presupune abordarea realităţii printr-un demers didactic

Scanned with OKEN Scanner

globalizat, în care limitele dintre categoriile şi tipurile de activitate dispar într-un scenariu unitar, în cadrul căruia tema se lasă investigată cu toate mijloacele diferitelor ştiinţe.

Integrarea se va face prin alipirea într-un scenariu bine închegat a unor conţinuturi care aparţin unor domenii diferite, conţinuturile propuse având un subiect comun care urmează a fi investigat şi elucidat în urma parcurgerii acestora şi a realizării obiectivelor propuse.

Pentru a fi posibilă abordarea în maniera integrată, educatoarea trebuie să stabilească cu claritate obiectivele şi conţinuturile activităţilor zilnice şi un scenariu care să motiveze şi să canalizeze atenţia copiilor spre ceea ce vor investiga.

Aplicaţie practică

Pentru exemplificare propun scenariul unei activităţi integrate:

Proiect didactic pentru activitate integrată

Nivelul II

Tema anuală de învăţare: Ce şi cum vreau sa fiu?

Tema proiectului tematic: Mare când voi fi/ Şi eu voi munci!

Tema activităţii: La bibliotecă – vizită

Modelul integrării: ramificat

Elementele componente ale activităţii integrate: ADE – DLC – Doi prieteni – Eminescu şi Creangă – călătorie misterioasă: descoperirea specificului unei biblioteci, marcarea unui eveniment cultural sărbătorit în bibliotecă – omagierea naşterii lui Mihai Eminescu, evidenţierea relaţiei de prietenie dintre Eminescu şi Creangă; DEC – colaj – confecţionare de măşti ale personajelor cunoscute; realizarea unor machete reprezentative, ilustrând creaţiile celor doi autori cu materiale din natură şi plastelină; executarea de mişcări de dans pe melodia „Pupăza din tei";

Scopul activităţii: observarea interiorului unei biblioteci, descoperirea specificului activităţii din bibliotecă, marcarea unui eveniment cultural: omagierea naşterii lui Mihai Eminescu;

Obiective operaţionale:

- să observe interiorul bibliotecii, mobilierul specific, aşezarea cărţilor, zona cărţilor pentru copii;
- să descrie evenimentul important sărbătorit în bibliotecă: ziua lui Mihai Eminescu;
- să înţeleagă relaţia de prietenie dintre cei doi autori (la îndemnul lui Eminescu a scris Creangă Amintirile din copilărie);
- să identifice tablourile celor doi autori;
- să reconstituie imagini din poveşti/ poezii cunoscute;
- să cunoască titlul acestora şi să le asocieze autorului potrivit;
- să confecţioneze măşti ale personajelor folosind tehnica colajului;
- să interpreteze roluri din poveştile cunoscute;
- să realizeze macheta „Codrul în anotimpul iarna" şi „La cireşe" folosind materiale din natură;
- să recite poezii de M. Eminescu accesibile vârstei;
- să formuleze întrebări pe o temă dată;
- să execute mişcări de dans sugerate de cântecul audiat.

Strategii didactice:

a) *Metode şi procedee*: conversaţia, explicaţia, observaţia, jocul, brainstorming, călătorie misterioasă, diagrama Venn, piramida şi diamantul, explozia stelară;

b) *Elemente de joc*: plasarea în lumea poveştilor, călătoria imaginară, interpretarea rolurilor, mişcare, aplauze, recompensa;

c) *Resurse materiale*: planşe, tablouri ale autorilor, siluete ale personajelor, carton pentru măşti, hârtie colorată, lipici, crenguţe de copac, polistiren, suport pentru poster, ecusoane de excursionist, materiale specifice metodelor interactive de grup (piramida colorată, steluţe, cercurile colorate, săgeţi colorate);

d) *Forme de organizare*: în grupuri mici, frontal, individual.

Durata: 50 – 60 minute

Scenariul activităţii:

Grupa de copii va ajunge în şcoală. Copiii vor fi solicitaţi să spună ce ştiu despre şcoală, dacă au fraţi sau prieteni care învaţă la şcoală. Vor observa existenţa mai multor uşi, aparţinând claselor. Aşa vor ajunge în faţa uşii de la bibliotecă. Vor citi pe uşă ce scrie (pe litere, cu ajutorul educatoarei, deoarece cuvântul este greu). Educatoarea le va explica faptul că au ajuns la destinaţie, aşa cum şi-au propus, să viziteze biblioteca şcolii. Un copil va bate în uşă şi o va deschide. Pe interiorul uşii va fi lipită silueta *Caprei cu trei iezi*, care-i va invita pe copii înăuntru, prin intermediul unei scrisori pe care capra o are în coş şi care va fi citită de educatoare. Copiii vor saluta personajul cu replici care să demonstreze că îl cunosc. (de exemplu: „Bună ziua, doamna capră, ştiu că ai avut trei iezi!")

O dată intraţi înăuntru, copiii vor observa interiorul încăperii: existenţa rafturilor, a cărţilor, li se va explica specificul activităţii – copiii vin, iau cărţi, le citesc şi le înapoiază, de acest lucru ocupându-se doamna bibliotecară. Li se va prezenta colţul cu cărţi pentru preşcolari, ei urmând să intuiască titluri ale acestora după personajele de pe copertă. Apoi vor descoperi un colţ amenajat de sărbătoare, având în centru tabloul lui Mihai Eminescu. Vor afla că acel colţ a fost amenajat pentru a omagia ziua de naştere a poetului, acesta fiind şi motivul vizitei lor. Copiii vor fi solicitaţi să descrie ceea ce văd, fiind conduşi spre legătura de prietenie dintre Eminescu şi Creangă. Copiii vor spune câteva titluri cunoscute din opera autorului.

Apoi, conform indicaţiilor din scrisoarea caprei se vor grupa după culoarea ecusoanelor primite şi vor porni într-o călătorie misterioasă, urmând săgeţile de aceeaşi culoare cu ecusoanele. Aşa vor descoperi noi surprize:

- *Grupa I* – va avea de realizat din crenguţe de copac, conuri de brad, plastelină, polistiren şi vopsea albă macheta codrului în anotimpul iarna (după strofa aferentă din poezia „Revedere");
- *Grupa II* – va avea de realizat din plastelină, crenguţă de copac şi siluete de carton scena „La cireşe";

Cu acestea cele două grupe vor completa apoi diagrama Venn cu tema „Eminescu şi Creangă", iar ca aspect comun se va desprinde prietenia dintre cei doi.

- *Grupa III* – va avea de reconstituit imagini din poveştile lui Creangă după codul culorilor de pe verso, aşezând fâşiile în ordinea crescătoare a numerotării acestora (de exemplu, din fâşiile amestecate le aleg pe cele verzi şi le aşează în ordinea numerotării: jos – 1, apoi – 2 şi aşa mai departe până ce iese imaginea).
- *Grupa IV* – va confecţiona măşti reprezentând personaje din poveştile lui Creangă: lupul, ursul, vulpea, capra prin tehnica colajului cu hârtie mototolită, interpretând apoi scurte roluri ale acestora.
- *Grupa V* – va avea de colorat unele elemente componente şi de completat piramida „Somnoroase păsărele":
- Autor: Mihai Eminescu;
- Personaje: păsărele, Iebăda;
- Elemente de peisaj: apa, codrul, cuiburi;
- Acţiuni ale personajelor: se adună, se ascund, ciripesc se culcă.

La sfârşit, fiecare grupă va prezenta colegilor rezultatele muncii, recompensate cu aplauze.

Drept recompensă vor juca jocul „Steluţele curioase". Copiii vor avea de adresat întrebări pe tema: „La bibliotecă", începând cu: ce, cine, unde, când, de ce (de exemplu: Ce se află pe rafturi? Cine a fost sărbătorit? etc.). Educatoarea va nota întrebările pe un poster cu sloganul „Veniţi să descoperiţi magia din bibliotecă!" Acesta va fi oferit de grupa de preşcolari cadou bibliotecii drept mulţumire pentru activitatea desfăşurată, va fi afişat şi va avea ca scop atragerea altor

Scanned with OKEN Scanner

copii la activităţile desfăşurate aici.

Copiii vor fi invitaţi apoi la cântec şi dans pe melodia „Pupăza din tei", ca şi apreciere a muncii depuse.

Nici capra nu se va lăsa mai prejos şi va scoate o surpriză dulce din coş.

Concluzie

Reforma educaţională, prin implementarea metodei proiectului, permite dobândirea de către copil a unor deprinderi şi abilităţi prin care, ulterior, se poate realiza înţelegerea şi producerea unor raţionamente autentice, devenind astfel participanţi activi în viaţa comunităţii.

Bibliografie:

1. Breben, Silvia; Gongea, Elena; Ruiu, Georgeta; Fulga, Mihaela – *Metode interactive de grup*, Craiova, Editura „Arves", 2002
2. Preda, V. – *Metoda proiectelor la vârste timpurii*, Bucureşti, Editura „Miniped", 2002;
3. Preda, V. (şi colectivul) – *Ghid pentru proiecte tematice*, Bucureşti, Editura „Humanitas Educaţional", 2005.

MODALITĂŢI DE INTEGRARE A CONŢINUTULUI ÎN CONTEXTUL NOULUI CURRICULUM PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREŞCOLAR

(WAYS OF INTEGRATING LEARNING CONTENTS IN THE CONTEXT OF THE NEW CURRICULUM FOR PRESCHOOL EDUCATION)

educ. Nadia Ţaga,
Şcoala de Arte şi Meserii, Oprişeni, com. Ţuţora, jud. Iaşi

Abstract:

Integrated teaching is best reflected through teaching themes (contents integration) which supports the concomitant development of some fields instead of focusing on an isolated aspect. In order to obtain the best results, the new curriculum introduces a planning of contents that takes into consideration the projects method. The integrated approach is a combination in an attractive manner that guides the preschooler's activity towards investigation, research and putting into practice of what he learnt.

Modernizarea învăţământului

Ca în orice alt domeniu de activitate, şi în învăţământ se fac eforturi pentru găsirea unor orientări şi soluţii optime de organizare, cu intenţia de a se alinia la standardele europene. În această tendinţă se înscrie şi învăţământul preşcolar, căutând forme diversificate de planificare, organizare şi desfăşurare a procesului de instruire şi educare a copiilor, într-un efort continuu de modernizare.

Se porneşte de la premisa că învăţământul este modern în măsura în care conţinutul, metodele şi formele sale de organizare pot da un răspuns corespunzător cerinţelor impuse de etapa actuală, fiind în concordanţă cu comanda socială.

Modernizarea învăţământului în perspectiva realizării acestui deziderat impune concepţii şi metode noi, menite să asigure realizarea echilibrului dinamic stimulativ între învăţare şi dezvoltare. O modalitate de modernizare a învăţământului preşcolar o constituie diversificarea formelor de abordare a conţinuturilor şi anume – predarea lor integrată.

Despre învăţarea integrată

Educaţia integrată constituie o opţiune pedagogică în societăţile democratice şi vizează pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel încât ei să se orienteze în contextul schimbărilor intervenite în sistemele de valori. Realizarea educaţiei integrate, componentă a „noilor educaţii", este o premiză esenţială a organizării unui sistem educaţional eficient.

Activitatea de tip integrativ presupune desfăşurarea pe grupuri mici, pe arii de stimulare sau centre de interes a lucrului cu copiii. Aceasta îl determină pe copil să se simtă capabil de a acţiona, îi perfecţionează îndemânarea, inteligenţa şi capacitatea de a acţiona de unul singur în situaţii diverse. Prin munca cu materialele pregătite în mod ştiinţific, copilul descoperă mediul, face clasificări, asemănări şi deosebiri (alcătuieşte mulţimi), ajungând la concretizări, abstractizări şi generalizări.

Educatorul trebuie să-i inspire încredere copilului, să-l respecte şi să-l încurajeze. Este bine ca evaluarea să privească capacitatea de relaţionare şi de integrare a copiilor. În concluzie, copilul trebuie să se simtă ca într-o adevărată familie, fără reţineri, satisfăcându-şi propriile interese, urmând propriile ritmuri şi capacităţi în deplină independenţă.

Învăţarea integrată se reflectă cel mai bine prin predarea tematicii (integrarea conţinuturilor) care sprijină dezvoltarea concomitentă a unor domenii în loc să se concentreze pe un aspect izolat, lucru nefiresc pentru dezvoltarea copilului. Pentru a obţine rezultate cât mai bune, noul curriculum propune o planificare a conţinuturilor ţinând cont de metoda proiectelor. Abordarea integrată este o împletire într-o formă atractivă, care conduce activitatea copilului spre investigare, documentare, cercetare şi aplicare practică a celor învăţate.

Curriculum pentru învăţământul preşcolar

Curriculum pentru învăţământul preşcolar prezintă o abordare sistemică, în vederea asigurării:

- continuităţii în acelaşi ciclu curricular;
- interdependenţei dintre disciplinele şcolare (clasele I-II) şi tipurile de activităţi de învăţare din învăţământul preşcolar;
- deschiderii spre module de instruire opţionale;

În prezentul plan de învăţământ a noului curriculum avem:

A. Activităţi pe domenii de învăţare (integrate sau pe discipline):

- jocuri şi activităţi alese;
- activităţi de dezvoltare personală, activităţi pe domenii experenţiale (integrate sau pe discipline) – maximum 5 activităţi integrate pe săptămână indiferent de nivelul de vârstă al copilului.

B. Activităţi integrate (cunoştinţe din cadrul mai multor discipline pot fi îmbinate armonios pe durata unei zile întregi, şi cu acest prilej, în activitatea integrată intră şi jocurile şi activităţile alese sau cunoştinţele interdisciplinare sunt focalizate pe anumite domenii experenţiale, iar jocurile şi activităţile alese se desfăşoară în afara acesteia.

Sugestii metodologice

Pentru a vedea care este diferenţa dintre activitatea didactică tradiţională şi activitatea integrată, voi exemplifica cu câteva modalităţi de realizare a celei din urmă.

Activitate integrată

Tema: „Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim?"

Subtema: „Hai la joacă!"

Tema zilei : „În lumea Oamenilor de zăpadă"

ADP: *ID*: „Poveste cu oameni de zăpadă" – povestea educatoarei

FD: „Îngrijim năsucul"

ALA: *A*: „Oamenii de zăpadă"

S: „Ce se întâmplă cu oamenii de zăpadă?"

AR: „Omul de zăpadă"

ALI: „exerciţii de mişcare – imităm alergatul prin zăpadă, prindem fulgi de nea, plutim ca fulgii"

ADE: *DLC+DEC*: Educarea limbajului

- Activitate artistico-plastică „Omul de zăpadă" – pictură

Scanned with OKEN Scanner

- memorizare

Scenariul zilei

ADP: ID – Copiii sunt aşezaţi confortabil pe pernuţe la centrul tematic, unde vor asculta o poveste – „Poveste cu oameni de zăpadă". Prin lecturare acesteia, voi încerca să le trezesc copiilor sentimente de compasiune faţă de oamenii de zăpadă care suferă pentru că ei trăiesc foarte puţin deoarece soarele şi căldura îi topesc. Cum credeţi că îi putem păstra vii în inimile noastre? Dar, pentru a putea înţelege mai bine acest aspect, am pregătit pentru voi activităţi la centrele de interes.

A: Într-un vas am pregătit zăpadă şi vom modela oameni de zăpadă.

S: Observăm că la căldură oamenii de zăpadă încep să se topească.

Trecerea către activităţile experenţiale

Eu m-am gândit că am putea ajuta oamenii de zăpadă să rămână cu noi.

Anunţarea temei

- Vom învăţa o poezie – „Omul de zăpadă".

Se va urmări memorarea corectă a versurilor, explicarea cuvintelor noi, trezirea sentimentelor pentru oamenii de zăpadă etc., apoi se trece la activitatea artistico-plastică.

- Pentru că am învăţat această poezie frumoasă, acum vom şti şi cum să pictăm omul de zăpadă.

Se urmăreşte folosirea corectă a culorii, formarea deprinderii de lucru cu acuarela, apoi se va realiza un panou numit „În lumea oamenilor de zăpadă".

Pentru destinderea atmosferei se va forma un cerc în jurul tabloului şi se va interpreta cântecul „Omul de zăpadă".

Integrarea conţinuturilor – forme şi niveluri

Spre deosebire de diferenţierea conţinuturilor sau predarea acestora pe discipline, *integrarea conţinuturilor* vizează stabilirea de relaţii strânse, convergente între elemente precum: concepte, abilităţi, valori, aparţinând disciplinelor şcolare distincte.

Pedagogii care s-au referit la acest concept au evidenţiat opt componente formale ale integrării conţinuturilor:

- domeniile de integrare;
- formele de integrare;
- dimensiunile integrării;
- obiectivele urmărite prin integrare;
- modurile de integrare;
- punctele unde se iau deciziile de integrare;
- coerenţa relaţiilor între elementele integrate;
- gradele integrării.

Concluzie

Depinde doar de noi să stabilim echilibrul între metodele didactice folosite. Procedând astfel vom acţiona asupra transformării învăţământului în încercarea de a-l face să devină un învăţământ global, integrat şi creativ, capabil să formeze copiii pentru adaptarea la schimbare, dezvoltându-le personalitatea şi exersându-le deprinderile de comunicare şi relaţionare.

Bibiografie:

1. Lespezeanu, Monica – *Tradiţional şi modern în învăţământul preşcolar. O metodică a activităţilor instructiv-educative*, 2007.
2. *** – *Activitatea integrată din Grădiniţă. Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar*, Bucureşti, Editura „Didactica Publishing House", 2008;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 1, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

PREDAREA-ÎNVĂŢAREA ÎN PERSPECTIVĂ INTERDISCIPLINARĂ

(TEACHING-LEARNING IN AN INTERDISCIPLINARY APPROACH)

prof. Emilia-Maria Albu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Moţca, jud. Iaşi

Abstract:

Participating actively to the life of the school, putting into practice capacities that they will need and use later, the students have the possibility to express their opinions and make decisions. All the changes and innovations occurring in education affect them directly and, consequently, they must be considered partners in the process of change. Taking into consideration the fact that adapting the educational process to students' particularities involves a new approach of the activity, interdisciplinarity constitutes an appropriate methodological solution.

Interesul pentru interdisciplinaritate

La fiecare moment suntem o constelaţie de motive care gravitează în jurul unui scop şi care realizează deschiderea spre cunoaştere. Copiii de azi vor conduce şi organiza statul de mâine, viitorul nostru va fi ceea ce ei vor şti să facă!

Întreaga activitate din şcoală este orientată spre formarea personalităţii elevului în conformitate cu cerinţele sociale ale vremii, scopul principal fiind integrarea socială. Având în vedere faptul că adaptarea procesului didactic la particularităţile elevilor implică o nouă abordare a activităţii, mai maleabilă şi în concordanţă cu experienţele reale ale elevilor, interdisciplinaritatea constituie o rezolvare metodologică oportună. Interesul pentru interdisciplinaritate creşte. *„Pe măsură ce progresul ştiinţei se realizează prin specializare, preocuparea pentru unitate trezeşte dorinţa unei regrupări care să remedieze insuportabila fărâmiţare a domeniilor cunoaşterii şi a oamenilor de ştiinţă"*. (*UNESCO*, 1986)

Perspectiva interdisciplinară

Privind conţinuturile învăţării, prin prisma interdisciplinarităţii, se poate asigura unitatea cunoaşterii, prin depăşirea graniţelor disciplinelor de învăţământ. De altfel, este îndeobşte acceptat faptul că, actualmente, nu utilizăm cunoştinţe disparate acumulate la anumite materii şi nu valorizăm capacităţi specifice unei discipline de învăţământ.

Lecţiile cu abordare interdisciplinară a conţinuturilor răspund preferinţelor cât mai multor elevi şi le permit o manifestare deosebită a personalităţii. Utilizând metodele activ-participative, interactive se crează o atmosferă de lucru care stimulează disponibilităţile spre acţiune, într-un cadru psiho-pedagogic afectiv pozitiv. Perspectiva interdisciplinară se concretizează într-o sursă perpetuă de valorificare a potenţialului creativ al elevilor şi al cadrelor didactice, înlesnind celor dintâi *„formarea unei imagini unitare asupra realităţii"* şi dezvoltarea unei „gândiri integratoare" (Stanciu, M., Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic, 1999, Iaşi, Editura „Polirom", p. 165). Cadrul didactic trebuie să fie mai mult un organizator al situaţiilor de învăţare şi un element de legătură între elev şi societate, mediind şi facilitând accesul la informaţie. Implicarea elevilor în procesului didactic trebuie realizată în toate laturile acestuia: predare-învăţare-evaluare.

Abordarea integrată

Pornind de la premisa că *învăţarea activă, motivată prin experiment interdisciplinar* trebuie fundamentată pe cei patru stâlpi ai educaţiei secolului XXI şi anume: a învăţa să cunoşti, a învăţa să acţionezi, a învăţa să existi, a învăţa să conveţuieşti alături de ceilalţi, se impune cristalizarea unei

Scanned with OKEN Scanner

autentice strategii educaţionale, care să maximizeze rezultatele instructiv-educative.

Demersurile proiectate în manieră interdisciplinară asigură o eficacitate sporită şi rapidă a metodelor, procedeelor şi mijloacelor didactice, tradiţionale sau moderne, descoperind o modalitate echilibrată de utilizare a lor în acelaşi context didactic. Abordarea integrată este un demers complementar, care nu anulează disciplinele, ci, prin identificarea unor conexiuni disciplinare, a unor concepte comune („noduri de coeziune") propune reorganizarea conţinutului. Corelaţiile interdisciplinare sunt legături logice între discipline, în sensul că explicarea unui fenomen solicită informaţii şi metode studiate la diferite materii. Acestea pot fi spontane sau planificate şi pot fi legate de definirea unor concepte/ noţiuni, de utilizarea unor metode sau instrumente în contexte noi, de transferul unor valori şi formarea unor atitudini prin diferite discipline.

Conţinuturile sunt considerate, din punct de vedere pedagogic, ca fiind dependente de obiectivele educaţionale şi de modul în care se realizează activităţile fundamentale de predare-învaţare-evaluare. Pentru selectarea conţinutului învăţării, cadrul didactic trebuie să conştientizeze faptul că atât programa şcolară, cât şi manualul conţin cantitatea maximă de informaţii care trebuie studiată. În acelaşi timp, nu toate informaţiile au acelaşi grad de importanţă. Drept urmare, cadrul didactic trebuie să realizeze o ierarhizare a lor din punct de vedere al importanţei şi valorii formative, aplicative. Fiecare copil reprezintă o individualitate irepetabilă care necesită un tratament individualizat, pentru valorificarea în mod diferenţiat a calităţilor psihoindividuale. Ca atare, se impune dimensionarea atentă a conţinuturilor învăţării, în concordanţă cu posibilităţile psihice de vârstă şi individuale ale copiilor. Momentul decisiv în care se realizează accesibilizarea cunoştinţelor este lecţia, pregătită şi susţinută de către cadrele didactice. Acestea trebuie să dispună de suficientă mobilitate şi autonomie în adecvarea permanentă a conţinuturilor, stipulate prin documentele şcolare, la necesităţile şi posibilităţile elevilor. Ei vor discerne, cu simţ de responsabilitate, ce conţinuturi se pretează la situaţiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Având în vedere respectarea unor indicatori de pertinenţă, se pot preveni anumite disfuncţiuni cu referire la supraîncărcarea programelor sau lecţiilor, minimalizarea valorilor şi conceptelor fundamentale, provocarea unor discrepanţe între finalităţi şi obiective operaţionale, diminuarea caracterului formativ al activităţilor didactice.

Activităţile interdisciplinare proiectate/ propuse îl vor motiva pe elev să se implice activ, bucurându-se de un climat de învăţare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluaţi în mediul obişnuit de învăţare, prin sarcini contextualizate. Trebuie avut în vedere că unele capacităţi intelectuale pe care dorim să le dezvoltăm elevilor au un caracter interdisciplinar.

Promovarea interdisciplinarităţii

Promovarea interdisciplinarităţii are drept scop diminuarea diferenţelor care apar între disciplinele de învăţământ clasice. La un moment dat, se impune ca necesară aruncarea unor punţi de legătură între disciplinele şcolare, prin realizarea fuziunii dintre numeroasele perspective conceptuale sau operatorii.

Prin aportul metodelor alternative – investigaţia, proiectul, portofoliul, autoevaluarea etc. putem transforma procesul de predare-învăţare-evaluare, apelând la creativitatea elevului, la gândirea divergentă, la generalizări sau lucrul în echipă. Exerciţiul creativ asigură participarea activă a elevului, conferindu-i o autonomie relativ crescută, ceea ce determină activarea cunoştinţelor teoretice şi practice, însuşirea unor atitudini corespunzătoare specificului sarcinii şi implicit, asumarea responsabilităţii pentru rezultatele obţinute. Deşi învăţarea este eminamente o activitate proprie, ţinând de efortul individual depus în înţelegerea şi conştientizarea semnificaţiilor ştiinţei, nu este mai puţin adevărat că relaţiile interpersonale, de grup sunt un factor indispensabil apariţiei şi construirii învăţării personale şi colective. Explozia informaţională în ştiinţă, tehnică, cultură este subordonată posibilităţilor creative ale indivizilor, împrejurărilor prielnice încurajării creativităţii.

Învăţarea creativă

Învăţarea şcolară presupune nu doar înmagazinarea unor informaţii, ci dimpotrivă este un proces care se distinge prin caracterul formativ, atât în ceea ce priveşte gândirea, când sub îndrumarea profesorului, elevii, prin efort propriu prelucrează şi utilizează informaţiile, dezvoltă priceperi şi deprinderi, cât şi din punctul de vedere al întregii personalităţi, având drept scop generarea sentimentelor, voinţei, motivaţiei. Formarea oricărui comportament creativ impune interiorizare. Ca atare, se distinge prin atitudine interogativă şi capacitate de a descoperi noi legături între cunoştinţe, fenomene, imagini, idei, prin organizarea, comentarea, îmbinarea şi redefinirea acestora din noi puncte de vedere.

Torrance (1964) a prezentat următoarele puncte de plecare în realizarea învăţării creative: iniţiativa proprie, învăţarea independentă, revizuirea conceptului de maturitate necesar desfăşurării unei activităţi, încrederea în sine şi felul în care reacţionează mediul. Stimulând curiozitatea, uimirea, interesul elevilor îi determinăm pe aceştia să pună întrebări, să caute metode ingenioase şi astfel le dezvoltăm creativitatea, dorinţa de a se documenta independent, de a continua atunci când rezultatele nu-i satisfac. Realizând faptul că stăpânesc anumite aptitudini prin care se pot manifesta creativ, elevii vor dobândi un sentiment de siguranţă în forţele proprii. Răspunsul corespunzător al profesorului şi implicit al mediului va favoriza exprimarea creativă a elevilor. Prin urmare, dacă se recurge la atitudini flexibile, îngăduitoare, care să asigure libertatea deplină în exprimarea opiniilor, ideilor, facilitând direcţionarea structurilor perceptive spre nou, atunci activitatea didactică se dezvoltă în sens creativ. Unul din demersurile pincipale ale şcolii româneşti contemporane are în vedere necesitatea de a-l conştientiza pe elev de posibilităţile sale de a se manifesta creativ, identificând şi susţinând personalitatea acestuia, remarcând însuşirile prin care se diferenţiază de alţi elevi şi care îi garantează realizarea asimilării anumitor cunoştiinţe, priceperi şi deprinderi.

Dezideratul care se impune astăzi, ca unul din principalele obiective ale educaţiei, vizează înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competenţe de tip funcţional, prin stimularea imaginaţiei, prin educarea gândirii. În procesul de învăţământ, formarea unei culturi generale solide, prin tranzitarea de la o cunoaştere enciclopedică la o cultură a acţiunii contextualizate, este cea care favorizează creativitatea prin transferul de soluţii.

Perceperea calităţilor creative ale elevilor, în cadrul activităţilor instructiv-educative, presupune aplicarea optimă a unor tehnici şi strategii corespunzătoare, prin care aceştia devin participanţi activi la lecţie. Deasemeni, un rol important revine cadrului didactic. Astfel, profesorul trebuie să renunţe la stilul autoritar şi să instaureze un climat permisiv care să faciliteze elevilor manifestarea în voie a curiozităţii, a spontaneităţii. Trebuie să-i încurajeze să aibă iniţiativă, să pună întrebări şi să nu-i ironizeze când fac greşeli, să-şi exprime în mod evident preţuirea fanteziei, să susţină chiar şi asociaţiile forţate şi aparent neadecvate, căci o respingere poate genera o barieră în calea unei noi aventuri intelectuale.

Ca tehnici de stimulare a creativităţii cele mai răspândite sunt brainstorming-ul şi sinectica. Ca strategii care să lase loc spontaneităţii şi intervenţiei creative se înscriu cele euristice. Acestea se bazează pe impulsionarea efortului propriu al celui care învaţă şi care devine participant activ la lecţie. Elevul este lăsat să-şi asume riscul incertitudinii, al încercării şi al erorii, fiind încurajat să deprindă munca independentă, să

Scanned with OKEN Scanner

discute şi să propună soluţii personale. Prin metodele active de tip euristic, învăţarea este conştientă şi se realizează fie preponderent prin descoperire dirijată (conversaţia euristică, observaţia dirijată, studiul de caz), fie prin descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exerciţiul euristic, problematizarea, rezolvarea de probleme, experimentul de laborator).

Activităţile extraşcolare cuprind vizitarea expoziţiilor, organizarea excursiilor, rostul acestora fiind extinderea sferei de cunoştinţe a elevilor, a imaginaţiei, predispunând astfel la diferite şi nenumărate întrebări.

Nu trebuie neglijată legătura cu familia, urmărindu-se combaterea unor tendinţe de protecţie exagerată a copilului, care pot merge până la a-l substitui în realizarea temelor mai complicate. Un astfel de comportament nu face decât să împiedice dezvoltarea intelectuală, zădărnicind efortul şcolii de a modela gândirea copilului, încât să fie în stare să progreseze prin forţe proprii.

Concluzie

Acţiunile instructiv-educative reuşite sunt acele condiţii pedagogice care asigură succesul şcolar al elevului. Valenţele formative ale predării-învăţării-evaluării în perspectivă interdisciplinară se concretizează în formarea şi consolidarea abilităţilor practic-aplicative ale elevilor, încurajând şi punând în valoare potenţialul creativ şi originalitatea acestora, realizând o elucidare a noţiunilor teoretice şi o înglobare exhaustivă a lor în bagajul cunoştinţelor deja asimilate, elevii probând astfel ceea ce ştiu şi îndeosebi ceea ce pot să facă.

Mergi cu încredere în direcţia visurilor tale!

Bibliografie:

1. Cosmovici, A.; Creţu, C.; Cucoş, C. (şi colab.) – *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Cucoş, C. – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
3. Stanciu, M., *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999.

MODALITĂŢI DE CORELARE INTERDISCIPLINARĂ ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

(MEANS OF INTERDISCIPLINARY CORRELATION IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Rodica Anton,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 10, Suceava

Abstract:

One of the directions regarding the structure of the contents of teaching is the promotion of interdisciplinarity. The interdisciplinary study in primary school contributes to avoiding parallelism, to the rigorous scientific treatment of phenomena and to the formation of a unitary system of knowledge. Approaching topics about the existing realities, in different disciplines, there are brought back to the student's conscience the essential meanings and the social context in which they will be integrated, there are cultivated the feelings of love towards the beautiful.

Promovarea interdisciplinarităţii

Una din direcţiile privind structura conţinutului învăţământului este promovarea interdisciplinarităţii. Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline diferite care se realizează în principal respectând logica ştiinţelor respective, adaptate particularităţilor legii didactice şi îl ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realităţii, îi dezvoltă o gândire integratoare. În pedagogie a apărut ca răspuns la hiperspecializarea ştiinţelor datorită „exploziei" informaţionale, provocată de procesele cunoaşterii umane, dar şi la interferenţele problematicii lumii contemporane.

Studiul interdisciplinar contribuie la evitarea paralelismului, supraîncărcării, la tratarea ştiinţifică riguroasă a fenomenelor şi la formarea unui sistem unitar de cunostinţe. Explozia informaţională, caracteristică epocii noastre, nu poate fi depăşită în învăţământul modern în afara unei abordări interdisciplinare. Informaţiile sunt pentru elevi extrem de multe şi de necuprins atunci când sunt prezentate static şi compartimentat. Ele trebuie să fie cuprinse în fluxul general al cunoaşterii. Abordarea interdisciplinară a elementelor de conţinut asigură continuitatea procesului de instruire de la o etapă la alta, fiecare din acestea constituind premize pentru cele care urmează.

Exemple de bune practici

Pentru a menţine mereu treaz interesul copiilor, am organizat activităţi variate, dense care să dovedească elevilor că efortul depus pentru formarea unor capacităţi, priceperi şi deprinderi, pentru însuşirea unor cunoştinţe, precum şi îndelungatele căutări de materiale dintre cele mai inedite nu au fost zadarnice. Combinarea secvenţelor de literatură, ştiinţe, educaţie plastică, muzică, abilităţi practice au dus la participarea activă şi plăcută a elevilor în cadrul unor astfel de activităţi.

În acest mod, am abordat, la clasa a III-a, tema „Farmecul iernii". Pentru tratarea acestei teme s-a făcut apel la următoarele discipline: ştiinţe, literatură, educaţie plastică, abilităţi practice, educaţie muzicală, religie şi educaţie civică. Pentru organizarea activităţii am procedat la împărţirea colectivului de elevi în patru grupe: „Prietenii naturii", „Micii scriitori", grupa „Pictorilor" şi „Mâini îndemânatice". Elevii fiecărei grupe au fost anunţaţi din timp asupra temei propuse şi a materialelor de procurat în vederea desfăşurării activităţii.

S-a început prin trecerea în revistă a informaţiilor culese de „Prietenii naturii" despre aspectele obişnuite şi mai puţin obişnuite ale iernii, recorduri de temperatură, precipitatiile şi felul lor. S-au făcut referiri la condiţiile în care unele plante rămân verzi şi în timpul iernii, la viaţa animalelor şi măsurile care se impun pentru protejarea unora, asigurându-le hrana în iernile foarte grele.

Grupa „Micilor scriitori" a prezentat descrieri ale iernii selectate din operele literare ale unor scriitori cunoscuţi de ei. Nu au lipsit recitările din poeziile lui G. Coşbuc şi V. Alecsandri.

Le-am prezentat apoi lucrarea lui Ion Andreescu „Iarnă în pădure" care le-a permis elevilor să valorifice cunoştinţele de artă plastică pe care le posedă, să interpreteze semnificaţia culorilor ce redau anumite stări sufleteşti şi să asocieze centrul de interes al lucrării cu versurile lui Eminescu din poezia „Revedere".

S-a pus în discuţie apoi semnificaţia religioasă a sărbătorilor de iarnă, în mod special al Crăciunului. Copiii au evidenţiat bucuria cu care întâmpină sărbătoarea Naşterii Domnului, fascinaţia care-i cuprinde pe toţi şi nerabdarea cu care-l aşteaptă pe Moş Crăciun.

Au fost inventariate apoi materialele necesare pentru realizarea desenelor şi cele necesare lucrărilor de abilităţi practice. Organizaţi în aceleaşi grupe, elevii fiecăreia dintre ele au primit sarcini diferite de lucru.

„Prietenii naturii" au realizat un „ciorchine" despre anotimpul iarna cu aspecte referitoare la fenomenele specifice acestui anotimp, păsările care rămân la noi şi iarna, sărbătorile de iarnă şi sporturile de iarnă. „Micii scriitori" au redactat la alegere o compunere purtând titlul activităţii desfăşurate sau o scrisoare adresată lui Moş Crăciun. „Pictorii" au redat prin culoare frumuseţea şi bucuriile

Scanned with OKEN Scanner

aceluiaşi anotimp. Grupa „Mâinilor îndemânatice" au avut o lucrare colectivă prin care au realizat un brăduţ din carton şi hârtie glace pe care l-au împodobit cu diferite ornamente specifice pomului de iarnă.

Finalizarea lucrărilor a fost urmată de un moment evaluativ care s-a desfăşurat frontal. Ca activitate de încheiere a fost cântată o colindă de toţi elevii clasei.

Studiul interdisciplinar şi avantajele sale

Citind, desenând, comentând, copiii învaţă să gândească, deprinzând subtilităţi ale gândirii logice, învăţând să pună întrebări, să se exprime, dar şi să susţină puncte de vedere, să comenteze, să imagineze, să evalueze.

Abordând subiecte despre realităţile existenţei la diferite obiecte de învăţământ, readucem în conştiinţa elevilor sensurile esenţiale şi contextul social în care se vor reintegra, le cultivăm sentimentele de dragoste faţă de cei apropiaţi, de mediul de viaţă şi de tot ce este frumos. Frumosul din creaţiile copiilor nu are limite. Îl simt cei ce apreciază, cei ce iubesc creaţia, aceia îl pot aduce cu ei în viaţă şi-l pot dărui şi altora făcându-i mai buni, mai frumoşi.

În general, promovarea spiritului interdisciplinar a avut loc în interiorul unui învăţământ organizat pe discipline, ceea ce a creat dificultăţi suplimentare. Pe de o parte, disciplinele au fiecare obiectivele lor specifice, pe de altă parte, cadrele didactice sunt formate într-un spirit disciplinar. Conţinuturile educaţiei în planurile de învăţământ şi programele unui astfel de învăţământ sunt organizate destul de rigid, conducând mai degrabă spre un fel de egoism disciplinar, decât spre spiritul de cooperare absolut necesar interdisciplinarităţii.

Interdisciplinaritatea este percepută de elevii claselor primare ca un joc, care le oferă un larg evantai de posibilităţi să se informeze, să-şi descopere aptitudinile, să-şi formeze deprinderi de muncă şi de viaţă.

Avantajele interdisciplinarităţii sunt:

- permite elevului să acumuleze informaţii despre obiecte, procese, fenomene, care vor fi aprofundate în anii următori ai şcolarităţii;
- clarifică mai bine o temă, făcând apel la mai multe discipline;
- creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor şcolare;
- permite aplicarea cunoştinţelor în diferite domenii;
- constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învăţare;
- ajută la integrarea mai uşoară a elevilor din clasa a IV-a în clasa a V-a, fiind familiarizaţi cu modul de instruire prin eforturi proprii;
- face posibilă trecerea de la juxtapunere spre integrare, de la singular la universal.

Aşadar, interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline diferite care se realizează în principal respectând logica ştiinţelor respective, adaptate particularităţilor legii didactice şi îl ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realităţii, îi dezvoltă o gândire integratoare.

În pedagogie a apărut ca răspuns la hiperspecializarea ştiinţelor datorită „exploziei" informaţionale, provocată de procesele cunoaşterii umane, dar şi la interferenţele problematicii lumii contemporane. Problematica pe care o generează acest mod de abordare a fenomenelor lumii obiective se extinde logic şi necesar asupra modului în care se realizează studiul acestor fenomene în contextual activităţii şcolare. Cu alte cuvinte, interdisciplinaritatea a devenit un nou mod necesar de gândire şi acţiune, fiind generată din cerinţa cunoaşterii conexiunilor dintre obiectele şi fenomenele lumii reale; ea se impune ca una din direcţiile principale ale înnoirii activităţii de învăţământ în ansamblul său, dar îndeosebi în conţinutul acesteia şi în strategiile de lucru aplicate.

Concluzii

Corelaţiile interdisciplinare care se pot realiza în cadrul învăţământului primar au multe avantaje pentru că permit elevului să acumuleze cunoştinţe despre obiecte, procese, fenomene care pot fi furnizate şi de alte discipline, permit elevilor să acumuleze cunoştinţe ce pot fi sistematizate mai târziu în teme de recapitulare sau sinteză (istorie, geografie), permit aplicarea cunoştinţelor în alte contexte, corelează limbaje (literatura pentru copii, educaţie plastică, educaţie muzicală), stimulează procesele intelectuale ale copiilor şi se pot realiza la toate obiectele. Pot fi spontane sau realizate din timp.

Bibliografie:

1. Stanciu, M. – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadrul metodologic*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999;
2. Stanciu, M. – *Didactica post modernă*, Suceava, Editura Universităţii, 2003;
3. *** – *Învăţământ primar*, Nr. 2-4, Bucureşti, Editura „Miniped", 2004.

MODELE METODOLOGICE DE PROIECTARE ŞI REALIZARE A LECŢIILOR ÎN CONCEPŢIE INTERDISCIPLINARĂ

(METHODOLOGICAL MODELS OF PROJECTION AND REALIZATION OF LESSONS IN AN INTERDISCIPLINARY APPROACH)

inst. Rodica Ardeleanu, inst. Gheorghe Ardeleanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

The interdisciplinary treatment of problems facilitates the identification of the child's uniqueness, the cultivation of his/ her creative aptitudes, the flexibility, fluidity and originality of his/ her thinking. The correlation between disciplines stimulates the child towards knowledge, it makes the child accustomed to the arsenal of techniques for scientific research and it represents the guarantee of another principle – that permanent education and self-knowledge. Interdisciplinarity is not a manner of rearranging contents, but of organizing teaching.

Lecţia – conţinut şi formă

Forma principală de desfăşurare a procesului de învăţământ este lecţia. Prin esenţa şi natura ei procesuală, lecţia este bidimensională; are conţinut şi formă, amândouă laturile conferind activităţii didactice autonomie, individualitate şi operativitate instructiv-educativă. Pentru fiecare situaţie în parte, conţinutul reprezintă componenţa obiectivă (materială) a comunicării, iar forma constituie componenţa subiectivă (psihologică) a ei. Conţinutul rămâne acelaşi de la cadru didactic la cadru didactic şi se repetă de la un an la altul, în timp ce forma poate fi nelimitată în diversitatea structurală datorită faptului că ele sunt (formele) creaţii subiective ale oamenilor de la catedră.

Conţinutul îl apropie pe dascăl de omul de ştiinţă, iar forma îl apropie de omul de artă. Din această alăturare posibilă, dar adeseori mai puţin sesizabilă, rezidă întreaga frumuseţe a lecţiei, atractivitatea ei care poate merge până la fascinaţie.

Factorul decisiv care generează acea tensiune cognitivă şi creatoare, acea stare de încordare şi curiozitate atât de

Scanned with OKEN Scanner

necesare elevilor în receptarea optimă a ideilor comunicate de noi este atmosfera creată de noi cadrele didactice. Se înţelege, deci, că poziţia şi rolul elevului de participant activ la succesul lecţiei se realizează pe fondul motivelor interne ale învăţării, pe fondul unor interese înalte pe care cadrul didactic le deşteaptă în sufletul şi conştiinţa acestuia. Este vorba de motivele cognitive (de descoperire şi cunoaştere), de aplicare practică şi acţiune directă, de formare a unor sentimente, atitudini şi convingeri durabile.

Predarea interdisciplinară

Lecţia este alcătuită dintr-un complex de componente (scopul şi obiectivele, conţinutul ştiinţific, strategia didactică de instruire, modalităţile de organizare a activităţilor elevilor, evaluarea rezultatelor şcolare etc), care deşi au contribuţii specifice se află în relaţie de dependenţă reciprocă, de interacţiune în vederea realizării obiectivelor urmărite. Evenimentele lecţiei pot lua o varietate de forme, solicitând o participare mai mare sau mai mică a cadrului didactic, determinată într-un grad mai mare sau mai mic, de elev.

Necesitatea educării copilului în spirit activ-participativ în vederea integrării sale într-o societate dinamică supusă schimbării este o idee pe cât de veche pe atât de nouă. Învăţământul contemporan exploatează această idee impunând un alt mod de abordare a conţinutului educaţional.

În acest sens un rol important îl are predarea interdisciplinară. Anulând acea rupere de câteva zile sau o săptămână de conţinuturile unor discipline, predarea-învăţarea interdisciplinară este o modalitate modernă de realizare eficienţă a lecţiilor, care activizează pe toţi elevii, le stimulează creativitatea şi contribuie la unitatea procesului instructiv-educativ.

Interdisciplinaritatea în aprofundarea cunoştinţelor prin abilităţi practice la ciclul primar

Interdisciplinaritatea este o modalitate de organizare şi proiectare a activităţii din învăţământul preşcolar şi primar, este o modalitate de gândire, o conexiune între fenomenele şi obiectele din mediul înconjurător.

Ea are o serie de avantaje: completează lacunele şcolarilor, elimină din vorbire ideile sau cuvintele inutile, este o strategie reuşită, formează capacitatea de gândire corectă, facilitează individualizarea învăţării.

Copilul mic trebuie să folosească acele cunoştinţe pe care le posedă, cu uşurinţă, acolo unde şi când trebuie fără ca el să deţină foarte multe cunoştinţe. Astfel, copilul dobândeşte aptitudini şi deprinderi necesare la şcoală apoi, mai târziu, în societate.

Prin intermediul activităţilor desfăşurate în cadrul proiectelor de parteneriat încheiate între grădiniţă şi şcoală, am constatat cât de importantă este interdisciplinaritatea în activitatea de la grădiniţă. Există un volum mare de informaţii pe care le primeşte copilul; educatoarea cultivă o serie de aptitudini ca: fluiditate, flexibilitate şi predă cunoştinţe într-un mod cât mai atractiv posibil. Încă de la grădiniţă se are în vedere ca preşcolarul să dobândească o privire de ansamblu asupra vieţii şi universului.

Elevii vin la şcoală cu unele cunoştinţe în legătură cu figurile geometrice, ştiind să le recunoască, să le deosebească după formă, mărime, culoare. În clasa I aceste cunoştinţe sunt reluate, îmbogăţite în cadrul orei de matematică. De data aceasta ei trebuie să le deseneze şi primesc cunoştinţe noi în legătură cu lungimea, lăţimea lor, laturi etc. Pentru a se fixa mai bine aceste elemente geometrice considerăm că este bine să se realizeze în cadrul orei de abilităţi practice figuri geometrice din fâşii de hârtie; elevii vor avea asupra lor foarfece, creion etc.

La începutul lecţiei vom face o scurtă verificare a cunoştinţelor învăţate la matematică. Se dau exemple de figuri geometrice învăţate şi vom cere elevilor să dea exemple de obiecte având astfel de forme (tabla, tablourile, faţa băncii ect). După această discuţie pregătitoare se poate trece la realizarea temei propuse. Se va explica elevilor modul de realizare a pătratului din fâşie dreptunghiulară şi vom demonstra concomitent cu explicaţiile. Repetând astfel obţinem mai multe pătrate, verificându-se egalitatea prin suprapunere. Se arată elevilor obţinerea dreptunghiului prin îndoirea unui pătrat. Din pătrat se pot obţine două dreptunghiuri care la rândul lor, împărţite în două obţinem două pătrate mici.

Elevii vor primi apoi fâşii dreptunghiulare de culoare verde din care vor obţine pătrate. De data aceasta din pătrat vor obţine triunghiul, îndoind pătratul după o linie oblică, din colţ în colţ şi suprapunând axact jumătăţile pătratului şi tăind cu foarfeca pe linia de îndoire, obţinând astfel triunghiuri egale. Verificarea dacă triunghiurile sunt egale ca mărime se face tot prin suprapunere. Comparând cele două figuri geometrice (pătratul şi triunghiul), elevii vor constata că pătratul are patru colţuri (unghiuri), iar triunghiul trei colţuri.

Se vor obţine mai multe triunghiuri cu ajutorul cărora se va executa silueta unui brăduleţ, tulpina se va realiza dintr-un dreptunghi de culoare cafenie sau cu ajutorul creionului. Alături de brăduleţ se va executa o căsuţă dintr-un pătrat şi un triunghi (pentru acoperiş), se vor desena uşa şi ferestrele cu creionul.

Cu ajutorul figurilor goemetrice obţinute din fâşii de hârtie se pot realiza şi alte obiecte: semnul de carte sau material didactic de calculat sau de realizat mulţimi de obiecte. Abordând interdisciplinar această temă vom reuşi cu mult succes în consolidarea cunoştinţelor, elevii putând foarte uşor să le recunoască în orice împrejurare.

În cadrul activităţilor de modelaj, se pot desfăşura diferite teme. În majoritatea lor, lucrările de modelaj sunt lucrări de reproducere a unor modele. De exemplu, la clasa I se pot modela din plastilină primele cinci litere studiate la abecedar, abordându-se astfel interdisciplinaritatea între lecţiile de abecedar, având ca subiect consolidarea primelor cinci litere studiate, şi lecţiile de abilităţi practice. Prin aceste lecţii vom urmări consolidarea acestor sunete şi a literelor corespunzătoare, recunoaşterea lor în cuvinte şi cunoaşterea elementelor componente. Realizând literele învăţate din plastilină, elevii vor avea în imaginaţia lor litera realizată de ei şi o vor recunoaşte mult mai uşor în cuvinte.

Copiii trebuie să fie stimulaţi să folosească în realizarea unor lucrări toate materialele care stau la îndemână. Astfel de materiale sunt fulgii şi penele pe care elevii pot să le folosească cu multă pricepere şi plăcere. Din aceste materiale se pot confecţiona diverse lucrări, de exemplu „Felicitarea pentru 8 Martie".

În vederea realizării acestei lucrări se pot aborda interdisciplinar lecţiile de limba română unde se vor învăţa poezii despre fiinţa gingaşă – mama, cu muzica unde se vor învăţa cântece despre mamă şi abilităţi practice – realizarea unei felicitări pentru mama din pene şi fulgi.

Elevii, încă de la grădiniţă, sunt familiarizaţi cu unele noţiuni referitoare la scurgerea neîncetată şi uniformă a timpului, cunoscând şi respectând programul de desfăşurare a activităţilor, programul de servire a mesei şi de odihnă. Acestea sunt reluate începând din primele zile ale clasei I, când ei ştiu că trebuie să respecte programul impus pentru toţi elevii.

Timpul este o unitate abstractă şi este introdus în cadrul obiectului matematică pentru sfârşitul primului an de şcoală, revenindu-se asupra acestor unităţi în clasa a II-a, în capitolul „Unităţi de măsură". În predarea unităţilor de timp trebuie să se facă apel neîncetat la mijloace intuitive: ceas, calendar, banda timpului şi să se concretizeze mereu noţiunile respective prin legarea lor de împrejurările vieţii zilnice. În acest caz putem aborda interdisciplinar această temă de la matematică cu lecţia de abilităţi practice, confecţionând un cadran de ceas din carton. Realizând această lucrare, o vom folosi ca material didactic auxiliar absolut necesar pentru a

Scanned with OKEN Scanner

învăţa elevii cum să măsoare timpul şi cum să citească ora pe ceas.

Vom realiza activitatea pregătitoare aducând în discuţie aceste noţiuni referitoare la scurgerea timpului (cât durează fiecare lecţie cu pauza respectivă; cât durează toate lecţiile într-o zi; cât durează o zi etc). În vederea realizării acestei lucrări, „Cadranul de ceas", avem nevoie de un model de cadran de ceas gata confecţionat, format mai mare şi cu care lucrează învăţătorul în faţa clasei, bucăţi de carton de formă pătrată cu latura de 10 cm, alte bucăţi de carton din care von realiza acele ceasului şi un cui pentru fixarea acelor de ceas pe cadran.

După ansamblarea pieselor, cadranul de ceas este gata, vom face analiza lucrărilor şi exerciţii de fixare a orelor. Realizând această lucrare se face aprofundarea cunoştinţelor referitoare la unitatea de timp – ora şi deprindem pe elevi cu citirea corectă a ceasului.

În cadrul activităţilor de abilităţi practice putem realiza lucrări interesante şi plăcute folosind diverse materiale găsite la îndemâna tuturor, de exemplu, frunze de tot felul. Folosind acest material „frunza" putem realiza o colecţie de frunze intitulată „Covoraşul toamnei". Înainte de a efectua această lucrare, în una din zilele aurii de toamnă, vom organiza cu elevii o excursie în parc, unde fiecare elev îşi va strânge frunze pentru mapa lui.

Scurtă concluzie

Posibilităţi de corelare a cunoştinţelor dintre obiectele de învăţământ sunt nelimitate. Important este ca predarea-învăţarea interdisciplinară să fie văzută ca o modalitate de realizare eficientă a lecţiilor.

Bibliografie:

1. Stanciu, M. – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadrul metodologic*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999;
2. Stanciu, M. – *Didactica post modernă*, Suceava, Editura Universităţii, 2003.

TEMELE PENTRU ACASĂ, O CORVOADĂ?

(HOMEWORK – A NUISANCE?)

înv. Cerasela Secure,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Girov, jud. Neamţ
înv. Nicoleta Vrabie,
Şcoala cu Clasele I-IV, Gura Văii, com. Girov, jud. Neamţ

Abstract:

In the educational Romanian practice, homework constitutes a well-established habit. Homework is a component of the contents of the lesson and it contributes to achieving the operational objectives. In order for the homework to be efficient it is necessary that we give increased attention to its contents, volume and checking. Homework is under a double control: of the teacher and of the parent, passing gradually under a new type of control represented by the student's self-control.

Introducere

Fără a confunda memorarea cu învăţarea, trăinicia învăţării presupune întărirea imediată şi ritmică a cunoştinţelor, prin forme de activităţi adecvate. O astfel de formă, o constituie foarte frecvent, într-un eveniment al lecţiei, plasat în finalul acesteia, darea şi explicarea temei pentru acasă.

Prin urmare, temele care se dau pentru acasă fac parte integrantă din conţinutul lecţiei respective şi trebuie să contribuie la realizarea obiectivelor specifice şi operaţionale izvorâte din acest conţinut. Acestea nu urmăresc doar o simplă menţinere a „stării de învăţare" a elevilor, nu sunt o simplă ocupaţie independentă a elevilor, chiar dacă efectuarea lor implică şi un efort intelectual.

Necesitatea temelor pentru acasă în educaţia elevilor

Temele pentru acasă sunt definite drept nişte sarcini încredinţate de către profesori elevilor, pentru a fi îndeplinite în timpul orelor din afara şcolii, în scopul aplicării cunoştinţelor dobândite. Ele îndeplinesc funcţii multiple, ale căror semnificaţii reunesc şcoala şi familia, învăţătorii şi părinţii, timpul pentru şcoală şi timpul liber, cunoştinţele declarative şi cele procedurale, cogniţia şi metacogniţia. Majoritatea cadrelor didactice percep tema pentru acasă ca o continuare şi completare a activităţii desfăşurate în timpul lecţiilor. În acelaşi timp, ele contribuie la formarea tehnicilor de muncă intelectuală, a spiritului de independenţă şi a responsabilităţii elevilor. Tema pentru acasă se află sub un dublu control: al cadrului didactic şi al părintelui, trecând treptat sub o nouă instanţă, reprezentată de autocontrolul elevului. Rolurile celor doi adulţi, învăţătorul şi părintele, implicaţi în tema pentru acasă este diferit, dar complementar.

Argumente pro:

1. Temele pentru acasă conţin elemente învăţate de elevi în ziua respectivă şi sunt impuse pentru o mai bună înţelegere a noţiunilor. Aceste teme îl obligă pe elevi să aplice partea teoretică într-o problemă de ordin practic. Astfel, partea teoretică va fi înţeleasă şi învăţată mai uşor şi nu în mod mecanic. Acest lucru va fi de un real folos elevului, deoarece va reţine noţiunile învăţate pentru o perioadă mai lugă de timp şi va putea apela la acestea oricând are nevoie.
2. Temele pentru acasă reprezintă un mod eficient pentru elev de a-şi petrece timpul. Rezolvarea temelor pentru acasă va oferi elevului o creştere a nivelului de inteligenţă a acestuia, ceea ce va duce la obţinerea de rezultate mai bune în şcoală, dar şi în viaţă. Tot în acest fel, elevul va căpăta mai multă încredere în felul său de a raţiona. De asemenea, impunerea temelor pentru acasă reprezintă o modalitate satisfăcătoare de a-l împiedica pe copil să se implice în alte activităţi care s-ar putea să nu fie benefice pentru educaţia sa.

Argumente contra:

1. Temele pentru acasă sunt ineficiente în contextul în care, acasă, copilul este înconjurat de numeroase tentaţii (calculatorul, televizorul). Pe lângă acest lucru, părinţii sunt prea ocupaţi pentru a-şi supraveghea îndeaproape copiii. Având în vedere aceste două elemente, oricât de bine intenţionate ar fi temele, atâta timp cât elevul le rezolvă uitându-se la televizor, acestea nu îşi îndeplinesc scopul pentru care au fost impuse.
2. Elevul poate demonstra însuşirea cunoştinţelor încă din clasă. Orice aplicaţie poate fi dată ca temă pentru acasă şi poate fi redefinită pentru a fi lucrată în clasă. Distincţia şcoală-clasă este similară pentru elev cu cea muncă-timp liber. Tot ceea ce are de demonstrat elevul ar trebui să se petreacă la locul de învăţare. Odată ce se află în afara cadrului formal, va fi dificilă sarcina de lucru care i-a fost dată. Este preferabil aşadar ca activităţile de verificare a deprinderilor şi a cunoştinţelor învăţate să se petreacă în şcoală.

Temele pentru acasă nu sunt doar responsabilitatea copilului

Temele pentru acasă nu reprezintă în totalitate doar responsabilitatea elevului. Dacă părintele va şti să gestioneze modul în care îşi ajută copilul în efectuarea temelor, acestea s-ar putea transforma într-o experienţă cât se poate de

Scanned with OKEN Scanner

interesantă, cu efecte benefice şi de care nu încearcă să scape cât mai repede cu putinţă. Părintele îi poate fi alături copilului ori de câte ori acesta are nevoie, răspunzându-i la întrebări, dându-i sugestii şi monitorizându-i astfel progresele făcute.

În unele familii, temele pentru acasă nu constituie o problemă deosebită. Pentru elevi, a-şi face temele nu este un lucru prea interesant, mai ales în comparaţie cu privitul la televizor, la a schimba mesaje pe internet, a asculta muzică sau a face sport. Avantajele pe termen lung ale unor obiceiuri bune referitoare la învăţat, ale faptului de a-şi face temele pentru a lua note bune, de a învăţa mai bine sau de a intra la facultate sunt mai greu de „vândut", mai ales dacă elevii au la îndemână ceva mai atrăgător. Elevii pot refuza să îşi facă temele atât la materiile la care se pricep, cât şi la cele pentru care manifestă mai puţină înclinaţie, din motive diferite: în primul rând dintr-o încredere exagerată în sine şi din plictiseală, iar, în cel de-al doilea caz, din lipsa de încredere în sine sau din frustrare.

Pentru mulţi elevi, cel mai bun loc pentru efectuarea temelor este un spaţiu larg, fără elemente care să le distragă atenţia (jucării, reviste, jocuri, telefoane), şi lumină suficientă. Nu întotdeauna copiii îşi caută sau îşi creează cel mai potrivit mediu de studiu. Părinţii trebuie să le dezvolte copiilor spiritul organizatoric, intervalul dintre clasele a patra şi a şasea fiind cel mai potrivit pentru a examina obiceiurile copiilor.

O comunicare eficientă învăţător-părinţi poate contribui la creşterea efectelor pozitive ale temei pentru acasă, iar pentru a abilita părinţii la intervenţia benefică asupra temei, cadrul didactic poate oferi consiliere psiho-pedagogică. El are datoria de a stabili împreună cu familia un program de lucru şi de recreere a elevului. Tema pentru acasă influenţează atitudinea părinţilor faţă de şcoală şi atenţia acordată propriului copil.

Rolul cadrului didactic

Învăţătorul iniţiază tema pentru acasă, o controlează şi o valorifică în predarea-învăţarea noilor cunoştinţe sau prin notarea elevilor. Iniţierea temelor este precedată de planificarea conţinutului, a volumului, a frecvenţei şi intervalului temporal, acţiuni care se pot include în proiectarea unităţii de învăţare şi se revizuiesc în funcţie de dinamica învăţării. Încredinţarea temei se face, de obicei, la finalul lecţiei, datorită posibilităţilor mai crescute ale şcolarului de a înţelege sarcina şi scopul temei.

R. Gagne este de părere că *„temele pentru acasă trebuie să fie de aşa natură încât să fie efectuate cu uşurinţă. Scopul lor nu este de a permite împărţirea elevilor în foarte buni şi slabi, ci de a controla dacă toţi elevii şi-au însuşit un ansamblu anume de cunoştinţe prealabile"*. Temele cu grad de dificultate prea mare pot constitui obstacole greu de depăşit, cu efecte negative asupra dezvoltării personalităţii elevilor: descurajarea, pierderea încrederii în sine, a interesului pentru un obiect de învăţământ. La polul opus, temele prea uşoare produc plictiseală, nu întreţin intersul pentru o anumită disciplină. Cadrul didactic trebuie să facă din temele pentru acasă o sursă de satisfacţii, rezultate din confruntarea cu un obstacol posibil de depăşit şi care să ridice stima de sine a elevului, dar să şi sporească învăţarea. Temele pentru acasă trebuie să fie accesibile, iar pentru aceasta este necesară cunoaşterea elevilor, a modului şi a măsurii în care au fost realizate alte teme, a greşelilor mai fecvente. Condiţia accesibilizării temei include şi volumul temelor; chiar dacă sunt accesibile, temele prea numeroase sunt urmate de aceleaşi efecte negative. O temă pentru acasă trebuie astfel programată şi aleasă încât să contribuie la consolidarea unor cunoştinţe precis determinate.

Aducem în discuţie şi controversatele teme pentru vacanţă, văzute de unii dintre noi ca teme de recapitulare, de combatere a uitării. Suntem de părere că vacanţa trebuie să fie timp liber al elevilor, iar recapitularea este posibilă la începutul semestrului sau anului şcolar.

Pentru ca o temă să atingă obiectivele propuse, ea trebuie să fie interesantă, să stimuleze căutările, să provoace elevul, să evite monotonia şi plictiseala.

Controlul temei pentru acasă, realizat de învăţător, este o activitate desfăşurată la începutul lecţiei, care are forme şi scopuri diverse, în funcţie de care se verifică: fie dacă tema s-a efectuat fără a se constata lacune, erori, fie aspectul ei calitativ, când periodic se verifică caietele elevilor.

Sarcinile de lucru ale elevilor spre a fi realizate trebuie să răspundă următoarelor cerinţe: să vizeze obiectivele care pot fi atinse prin munca independentă; să corespundă particularităţilor de vârstă şi individuale ale acestora; să se asigure în prealabil, în clasă, o pregătire corespunzătoare pentru efectuarea lor.

Rolul elevului

Dacă învăţătorul proiectează, încredinţează tema, o controlează, valorifică şi notează, dacă părinţii se implică direct sau indirect în efectuarea temei, elevul constituie agentul principal şi beneficiarul tuturor celorlalte intervenţii. Efectuarea temei pentru acasă este dependentă de factori de personalitate, cum ar fi: motivaţia elevului, cunoştinţele şi deprinderile pe care le posedă, obişnuinţele de lucru, abilităţile metacognitive, încrederea în forţele proprii. La şcolarul mic, aceste calităţi sunt în curs de formare, ele fiind dependente de gradul de dirijare a temei pentru acasă. Atitudinea faţă de tema pentru acasă este un alt factor de care depinde succesul temporar al elevului, dar şi impactul de durată al acestuia. Când pentru elev efectuarea temei constituie o pierdere de timp sau o povară, el va rezolva doar o parte din temă.

Concluzii

Având în vedere multiplele influenţe ale temelor pentru acasă asupra formării elevilor, este necesar să se acorde toată atenţia în legătură cu volumul, conţinutul şi verificarea acestora. Ar trebui să luăm seama la cuvintele lui Alexandru Vlahuţă: *„Noi, cei mari, uităm adesea c-am fost copii. Şi lucrul acesta ar trebui să ni-l aducem aminte, mai ales când ne aflăm în faţa copiilor"*.

De aceea, se impune să avem în vedere faptul că elevii noştri sunt la vârsta jocului, iar răpindu-le jocul, le furăm de fapt copilăria.

Bibliografie:

1. Sălăvăstru, Dorina – *Psihologia educaţiei*, Iaşi, Editura „Polirom", 2004;
2. Stanciu, Mihai – *Reforma conţinuturilor învăţământului*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999.

TEMELE PENTRU ACASĂ ŞI ROLUL LOR ÎN SPORIREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

(HOMEWORK AND ITS ROLE IN INCREASING SUCCESS IN SCHOOL)

prof. Gheorghe Iacob,
Grupul Şcolar „Mihail Busuioc", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

Homework can be a manner of increasing success in school if it is not given randomly or improvised at the last moment. One must not use the method of establishing homework when one plans the lesson; it is established immediately after the setting of objectives and not at the end

Scanned with OKEN Scanner

of the lesson. The requirements of homework must follow one or two performance descriptors which are specific to the lesson being taught. The homework is communicated in the optimum time and not after the break was announced.

Despre randamentul şcolar

Randamentul şcolar reprezintă performanţele obţinute de la un elev la un obiect, la un examen, la un concurs, care pun în evidenţă un anumit nivel de dezvoltare psihică. El este strâns legat de noţiunea de progres şcolar, care desemnează măsura evoluţiei ascendente a randamentului, ce se înregistrează cu prilejul fiecărei noi evaluări a lui. Din punct de vedere pedagogic, procesul instructiv are o valoare optimă atunci când randamentul copiilor este maxim. Iar randamentul copiilor depinde de nivelul funcţional la începerea unei activităţi psihice.

Specificul temelor pentru acasă

R. Gagne preciza: *„Temele pentru acasă trebuie să fie de aşa natură încât să fie efectuate cu usurinţă. Scopul lor nu este de a permite împărţirea elevilor în foarte buni şi slabi, ci de a controla dacă toţi elevii şi-au însuşit un ansamblu anume de cunoştinţe prealabile*".

Temele pentru acasă pot constitui o modalitate de creştere a randamentului şcolar dacă, în primul rând, nu sunt date întâmplător sau apelându-se la improvizaţii de ultim moment. Nu trebuie folosită practica stabilirii temelor pentru acasă încă din momentul planificării, însă ele se stabilesc imediat după elaborarea obiectivelor şi nu la sfârşitul orei. Cerinţele temei trebuie să urmărească unul sau doi descriptori de performanţe specifici lecţiei predate. Tema se comunică în timpul optim şi nu după ce a sunat de ieşire, astfel încât pentru acele cerinţe mai dificile să oferim explicaţii suplimentare. Este recomandabil să dăm teme diferenţiate pentru elevii mai buni şi pentru elevii mai slabi. Cei cu un randament mai scăzut la învăţătură vor simţi bucurie când vor reuşi să aducă singuri la capăt un exerciţiu/ problemă, vor căpăta încredere în forţele proprii, iar ceilalţi vor fi determinaţi să lucreze la capacitatea maximă.

Temele pentru acasă trebuie să respecte raportul informativ-formativ. Ele nu trebuie să-i solicite pe elevi doar prin capacitate sau prin caracterul reproductiv de informaţii. Ele trebuie să găsească corespondent în obiectivele concrete ale lecţiei, să măsoare prin cerinţele ei divergenţa gândirii, creativitate, ritmul de lucru şi, nu în ultimul rând, calitatea exprimării scrise. Prin tema pentru acasă trebuie urmărit dacă elevii pot opera cu informaţiile deţinute. De aceea, elevii trebuie să conştientizeze că e necesar să înveţe bine lecţia, mai întâi şi apoi să-şi facă tema pentru acasă. Tema trebuie dată ţinând seama de orarul zilei în care trebuie efectuată şi trebuie să conţină cerinţe diverse şi atractive. Ea nu trebuie să plictisească pe elevi prin repetarea unui anumit gen de cerinţe.

Unele sugestii metodologice

Unii părinţi şi chiar profesorii comit mari greşeli în educarea şi creşterea copiilor cu randament scăzut. Mulţi sunt siliţi de către părinţi să lucreze toată ziua şi chiar în zilele libere pentru a ajunge la rezultate mai bune la învăţătură. Astfel, copilul este suprasolicitat şi prezintă o capacitate de concentrare din ce în ce mai redusă. El are nevoie de efort individual, orar igienic întocmit raţional şi chiar pauze mai lungi. Un orar alcătuit raţional trebuie să ţină seama de alternativa obiectivelor de învăţământ cu o activitate preponderent intuitiv-practică, cu obiectivele la care predomină activităţile abstract-verbale.

Activitatea de învăţare şi consolidare se realizează prin efort personal al elevului şi el trebuie să fie conştient de acest efort, mai ales de finalitatea acestui efort. Este deosebit de important în plan psihologic, motivaţia acestui efort, deoarece dacă elevul nu conştientizează necesitatea acestuia, dezarmează uşor.

Tema pentru acasă la comunicare trebuie să-l pună pe elev în situaţii inedite, de o dificultate moderată , în care el să utilizeze partea teoretică asimilată. Obişnuirea elevilor cu aplicarea teoriei gramaticale în practica exprimării se realizează treptat, prin exerciţii zilnice. Pentru aceasta se cere cultivarea la elevi a unei atitudini conştiente faţă de fiecare regulă sau definiţie învăţată.

Premisa principală de la care trebuie pornit în îndrumarea elevilor pentru activitatea de elaborare a unei compuneri, indiferent de felul ei, este necesitatea, efortul intelectual propriu. Dacă în clasă profesorul îşi procură materialele care să sugereze planul unei compuneri, face apel la imaginaţia copiilor, chiar începe compunerea, acasă, elevul va folosi sursele de inspiraţie sugerate şi va relata modul său de a vedea lucrurile.

Cerinţele temei pentru acasă

În practica educativă românească, tema pentru acasa constituie o obişnuinţă puternic stabilizată, atât pentru profesori cât şi pentru elevi şi părinţi, indentificată cel mai adesea ca răspuns la întrebarea: „Ce ai de scris pentru mâine?".

Scopul temei pentru acasă – este consolidarea achiziţiilor de către elevi în timpul orelor de clasă, prin activităţi şi sarcini de lucru complementare, sub formă scrisă, orală, practică şi sub formă de interacţiuni cu mediul extraşcolar (bibliotecă, muzeu).

Tema trebuie corectată obligatoriu, nu pentru a îndeplini o sarcină profesională, ci pentru a măsura gradul de realizare a descriptorilor de performanţă şi pentru a stabili măsuri ameliorative privind posibilitatea realizării ulterioare a tuturor obiectivelor. Observaţiile făcute elevilor trebuie să fie corecte şi lizibile. Greşelile tipice, cât şi cele grave trebuie discutate cu elevii chiar atunci când li se înmânează caiete.

Definite drept sarcini încredinţate elevilor de dascăli menite a fi îndeplinite în timpul orelor din afara şcolii, temele pentru acasă îndeplinesc funcţii multiple ale căror semnificaţii reunesc şcoala şi familia, profesorii şi părintii, timpul pentru şcoală şi timpul liber, formarea şi autoformarea cunoştinţelor.

Profesorul iniţiază tema pentru acasa, o controlează şi o valorifică în predarea noilor lecţii sau pentru notarea elevilor. Iniţierea temelor este precedată de planificarea conţinutului, a volumului, frecvenţei şi intervalului temporal, acţiuni care se pot include în proiectarea unităţii de învăţare şi se revizuiesc în funcţie de dinamica învăţării.

Încredinţarea temei se face de obicei la finalul lecţiei, după ce elevul şi-a însuşit cunoştinţele predate. Din experienţa didactică s-a constatat că temele pentru acasă trebuie să îndeplinească următoarele condiţii:

- să conţină lucruri utile elevilor, dar şi atractive, interesante, cu caracter de joc;
- subiectele propuse spre rezolvare, ca temă, să fi avut un echivalent lucrat în clasă;
- nu cantitatea temelor este importantă, ci calitatea lor;
- temele pentru acasă trebuie explicate, indiferent dacă acestea, după părerea noastră, nu sunt atât de dificile;
- comunicarea temei pentru acasă, cât şi explicaţiile necesare să se încadreză în limitele unei ore şi nu în pauză:
- temele trebuie obligatoriu să fie corectate cât mai curând posibil după efectuarea lor;
- după ce sunt corectate, dascălul face aprecieri generale, individuale, precum şi observaţii asupra conţinutului, asezării în pagină, scrisului;
- dacă tema a ridicat probleme la nivel de clasă, în sensul că mai mulţi elevi au greşit-o, se reia în clasă, rezolvând şi explicând toate cerinţele.

În cadrul matematicii, elevii iau cunoştinţă cu unele tehnici elementare ale învăţăturii intelectuale încă de la o vârstă fragedă. Prezentarea conţinutului matematic cât mai clar, mai atrăgător, variat şi la nivelul posibilităţilor de înţelegere stimulează interesul pentru această disciplină,

Scanned with OKEN Scanner

plăcerea de a căuta şi satisfacţia de a descoperi lucruri noi, dar şi de a obţine rezultate mult mai aşteptate: calificative mai bune. Deprinderea acestei activităţii trebuie începută la cea mai fragedă vârstă.

Concluzii

Având în vedere multiplele influenţe ale temelor pentru acasă asupra formării elevilor, este necesar să se acorde toată atenţia în legătură cu volumul, conţinutul şi verificarea acestora. *„Noi, cei mari, uităm adesea c-am fost copii. Şi lucrul acesta ar trebui să ni-l aducem aminte, mai ales când ne găsim în faţa copiilor"*, spunea Alexandru Vlahuţă. Elevii sunt la vârsta jocului şi nu trebuie să le răpim timpul de joacă pentru că astfel le furăm, de fapt, copilăria.

Aşadar, a stabili o strategie de evaluare în învăţământ echivalează cu a fixa când evaluezi, sub ce formă, cu ce metode şi mijloace, cum valorifici informaţiile obţinute etc. Desigur, în final, în funcţie de concluziile desprinse, elevul îşi va modifica strategia de învăţare, profesorul pe cea de predare, iar directorul strategia managerială.

Într-o lume dinamică, schimbarea, progresul se manifestă în plan ştiinţific, metodologic, instrumental, la nivelul tehnicilor şi tehnologiilor, dar şi la nivelul mentalităţilor, atitudinilor şi comportamentelor. Ca urmare, procesul învăţării moderne nu poate face abstracţie de aceste schimbări. Devine necesară promovarea învăţării în grup, a metodelor şi strategiilor care să asigure continuumul învăţării.

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002;
2. Drăgulănescu, N. Niculae C. – *Managementul calităţii*, Bucureşti, Editura „Niculescu", 2000.

INFLUENŢA FACTORILOR INTELECTUALI ŞI NONINTELECTUALI ÎN REUŞITA ŞCOLARĂ

(THE INFLUENCE OF THE INTELLECTUAL AND NON-INTELLECTUAL FACTORS FOR SUCCESS IN SCHOOL)

înv. Viorica Vrânceanu,
Scoala cu Clasele I-VIII, Pîrgăreşti, jud. Bacău

Abstract:

In order to obtain success in school one must take into consideration the influence that a series of factors have upon the process of education. Among these, the intellectual factors (educational aptitudes, the mobility of the intellectual processes, the capacity of focusing attention) and the non-intellectual factors of personality (such as the affective-motivational factors, the volitional-attitudinal, the dynamic-energetic or temperamental ones) are the most important.

Scurtă introducere

Pentru obţinerea succesului şcolar trebuie să se ţină seama de influenţa pe care o exercită o serie de factori asupra procesului de învăţare. Dintre aceştia, factorii intelectuali (aptitudinea şcolară, mobilitatea proceselor intelectuale, capacitatea de concentrare a atenţiei) şi cei nonintelectuali de personalitate (cum sunt cei afectiv-motivaţionali, volitiv-atitudinali, dinamico-energetici sau temperamentali) sunt cei mai importanţi.

Factorii intelectuali şi procesul de învăţare

Aptitudinea şcolară – ocupă un loc central în cadrul factorilor de natură psihologică, este un factor intelectual care determină în mare măsură performanţele obţinute de elevi în procesul intrusirii şi formării în şcoală.

Aptitudinea şcolară este o însuşire psihofiziologică complexă care facilitează adoptarea elevilor la sarcinile şcolare pe baza unui randament sporit. Ea se formează în procesul învăţării prin exersarea inteligenţei generale în cadrul studierii diferitelor obiecte de învăţământ. Aşadar, funcţia de bază a inteligenţei este adaptarea, deoarece inteligenţa este un instrument eficace în rezolvarea diferitelor sarcini.

Inteligenţa nu poate fi evaluată în sine; ea poate fi cunoscută prin raportarea la un criteriu. Dacă elevul se adaptează fără dificultăţi la sistemul de cerinţe intructiv-educative, atunci el este normal sub aspectul inteligenţei şcolare. Inteligenţa şcolară se raportează la capacitatea elevului de a-şi însuşi cunoştinţe şcolare, deprinderi intelectuale în condiţii normale de şcolarizare, cărora li se adaptează marea masă de elevi. Cunoaşterea structurii inteligenţei şcolare înseamnă dezvăluirea interrelaţiilor funcţionale dintre procesele psihice implicate (gândire, memorie, atenţie etc.), care, sub aspectul funcţiei îndeplinite şi al eficienţei, pot fi considerate la rândul lor aptitudini.

După Vernon P.E., în structura aptitudinii şcolare sunt cuprinşi mai mulţi factori: factorul g (inteligenţa generală), factorul verbal-educaţional (V:ed), factorul spaţial-mecanic (K:m), factorul verbal (V), factorul numeric (n) şi factorul (x) de personalitate. Acesta cuprinde motivaţia învăţării, atitudinea faţă de muncă, interesul, perseverenţa şi alţi factori de personalitate. Se ştie din practica şcolară că există elevi cu aptitudini intelectuale mai putin dezvoltate, însă obţin performanţe şcolare destul de bune datorită factorului „x" şi invers, elevi cu aptitudini şcolare dezvoltate, dar cu rezultate slabe la învăţătură, datorită lipsei de interes şi perseverenţă.

Factorul spaţial-mecanic, factorul verbal şi cel numeric au importantă în condiţionarea reuşitei şcolare, dar incomparabil mai mică decât cea a factorilor „g", „v:ed" şi „x".

În multe cazuri, reuşita la învăţătură nu indică în mod fidel eficienţa inteligenţei şcolare a elevului, datorită faptului că aceasta reprezintă numai unul din factorii determinanţi ai rezultatelor la învăţătură. Astfel, eficienţa inteligenţei şcolare poate fi diagnosticată mai exact dacă reuşita şcolară se studiază în procesul realizării sale.

Elevii care, în condiţiile cele mai bune de motivaţie, atitudine, perseverenţă şi de conducere a activităţii şcolare nu rezolvă corect problemele şcolare specifice clasei pe care o urmează, au, de regulă, inteligenţă şcolară sub limită; cei care în aceleaşi condiţii optime, reuşesc să facă faţă la limita cerinţelor şcolare, alături de majoritatea colegilor, dispun de inteligenţă şcolară de graniţă. Aceasta nu înseamnă că toţi elevii care obţin rezultate şcolare la graniţa inferioară a reuşitei şcolare prezintă inteligenţă şcolară la limită. De multe ori, insuccesele şcolare nu se datoresc nedezvoltării inteligenţei şcolare, ci unor cauze predominant afectiv-motiaţionale (instabilitate psihomotorie sau emoţională accentuată, anxietate, lipsa motivaţiei intriseci, atitudinea negativă faţă de activitatea şcolară etc.) sau cauzelor pedagogice (metode tradiţionale predominant verbale, monotone, pasive etc.).

Nivelurile diferite de eficienţă a inteligenţei şcolare pot fi înţelese şi diferenţiate, deci numai în contextul concret al activităţii şcolare, raportat la configuraţia întregii personalităţi a elevului.

Variaţia realizării şcolare nu poate fi explicată prin nivelul inteligenţei, ci numai prin anumite caracteristici psihologice, pedagogice sau sociale, nesesizate de testele de inteligenţă.

Factorii intelectuali nu explică decât doar parţial rezultatele şcolare, ceea ce denotă că, la o bună parte din elevi, reuşita şcolară slabă se datorează în primul rând unor factori nonintelectuali cum ar fi: instabilitatea emoţională accentuată, motivaţie slabă, atitudine negativă, diverse

Scanned with OKEN Scanner

împrejurări nefavorabile de ordin psihosocial (familial sau pedagogic).

Astfel, pentru obţinerea succesului şcolar trebuie să se ţină seama alături de *factorii intelectuali* şi de cei *nonintelectuali de personalitate.*

Motivaţia elevului pentru activitatea şcolară

Oamenii manifestă preferinţe selective faţă de anumite obiecte, fenomene sau situaţii din mediul înconjurător. Această orientare activă, persistentă şi selectivă către un obiect preferat sau căutat, care dinamizează şi direcţionează comportamentul uman, poartă numele de motivaţie. Ea constă dintr-un ansamblu de trebuinţe şi tendinţe, de mobile şi impulsuri ce împing individul să acţioneze în vederea realizării unui scop.

Ca forţă ce propulsează energia şi efortul, motivaţia este alături de aptitudini, variabila cea mai importantă a randamentului şcolar, influenţând atingerea unei performanţe şcolare şi profesionale.

Pentru tehnologia instruirii este deosebit de important să se cunoască din ce motive învaţă elevii şi ce strategii didactice pot fi utilizate în scopul transformării motivaţiei de constrângere (obligaţia elevului de a învăţa un anumit obiect de studiu), în motivaţie de ambiţie, de reuşită sau din dorinţa de a cunoaşte, precum şi pentru întreţinerea şi dezvoltarea acestor motivaţii.

În procesul de învăţare se manifestă *două categorii de motivaţii*:

1. *Motivaţia extrinsecă*, care acţionează din afară asupra procesului de învăţare şi este determinată de un grup de factori:

- factori de recompensă cum sunt: obţinerea unui premiu sau aprecierea colegilor, profesorilor sau părinţilor;
- factori de constrângere: datoria de a învăţa, sancţiunea prin note mici, teama sau jena faţă de dezaprobarea profesorilor sau părinţilor.

În cadrul motivaţiei extrinseci există:

- dorinţa de afiliere, când copilul merge la şcoală şi învaţă mai ales pentru a face plăcere familiei care se interesează ce face la şcoală, îl laudă şi uneori îl recompensează. La aceasta se poate adăuga şi dorinţa de a corespunde profesorului, dorinţa de a fi împreună cu unii copii de vârsta lui şi de a face ceea ce fac în genere cei de vârsta sa: se manifestă tendinţa spre conformism;
- conformismul poate decurge şi din tendinţele normative, obişnuinţa de a se supune la norme, la obligaţii;
- supunerea la obligaţii poate fi însoţită şi de teama consecinţelor neascultării (dacă nu promovezi pe merit clasele obligatorii nu poţi obţine nicio slujbă).

Ambiţia, dorinţa de a fi printre primii, este şi ea un stimulent în unele cazuri. Unele familii exagerează pretinzând că băiatul sau fata lor să fie printre premianţi. Exagerările în acest sens pot duce la sentimente negative de concurenţă, ostilitate faţă de colegi. Mai bine este să stimulăm o „întrecere în sine", dorinţa de a obţine rezultate din ce în ce mai bune, fără a privi cu invidie la performanţele altora.

2. *Motivaţia intrinsecă* este determinată şi susţinută de factori interni, pe baza înţelegerii de către elev a semnificaţiei sociale a învăţăturii şi a identificării lui cu scopul propus la şcoală în vederea formării personalităţii sale.

Dintre factorii interni cei mai importanţi sunt: dorinţa de a învăţa, de a cunoaşte şi de a fi util societăţii, de a se realiza profesional şi de a se autodepăşi.

Crearea motivaţiei intrinseci se realizează pe baza cunoaşterii temeinice a personalităţii elevului, prin formarea unui nivel de aspiraţie în concordanţă cu capacităţile de care dispune el şi mai ales prin conştientizarea scopului învăţării. Cunoaşterea de către elevi a importanţei însuşirii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor pentru reuşita lor în viaţă şi a performanţelor la care au ajuns, învăţarea activă şi bucuria succesului, dezvoltarea aptitudinilor şcolare şi a plăcerii de a învaţă productiv sunt condiţii ale succesului şcolar. Lipsa de motivaţie a învăţării este principala cauză a rămânerii în urmă la învăţătura a unor elevi, după care urmează lipsa aptitudinii şcolare şi a îndrumării acestora în procesul învăţării.

Concluzii

Reuşita şcolară este influenţată, mai mult sau mai putin indirect, de aspiraţiile grupului social (familia şi grupul şcolar) din care face parte elevul. El nu poate fi „izolat" de mediul social în care îşi desfăşoară activitatea şi sub influenţa căruia îşi formează conştiinţa de sine fără de care nu se poate vorbi de nivel de aspiraţii. Învăţarea pe baza motivelor externe cere un consum mai mare de energie intelectuală, iar cunoştinţele însuşite nu sunt suficient de durabile; de aceea eforturile şcolilor şi a părinţilor trebuie îndreptate către dezvoltarea motivelor interne sau intrinseci.

Bibliografie:

1. Kulsar, T. – *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;
2. Şchiopu, U. – *Psihologia copilului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.

ELEVII SUPRADOTAŢI DIN COLECTIVELE OBIŞNUITE

(OVERGIFTED CHILDREN FROM REGULAR GROUPS)

inst. Maria Gavril,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Tămăşeni, jud. Neamţ

Abstract:

The increased aptitudinal behaviour reflects an interaction between fundamental groups of human traits: general aptitudes or beyond average specificities, high levels of implication in tasks and of creativity. The overgifted and talented children possess or are capable to develop that ensemble of features and apply them in any field of performance. The ones who manifest or are capable to develop a type of interaction between these three groups require a variety of educational opportunities and services.

Motto: „Natura dă talent, dar omul trebuie să-l lucreze, să-l scoată în evidenţă, prin voinţă, perspectivă şi curaj."
(H. de Balzac)

Copilul – un creator

Profesiunea de educator este complexă şi nobilă prin misiunea pe care o are de îndeplinit: formarea unor personalităţi autonome integrabile social, cu capacităţi de gândire critică şi creativă, cu un profil moral autentic şi cu o înaltă profesionalitate.

Felul în care elevii îşi valorifică potenţialul creator a constituit în permanenţă o preocupare majoră pentru noi adulţii – părinţi sau educatori deopotrivă. Ştim cu toţii că vârsta copilăriei este una dominată de joc, de pozne şi aventuri în care copilul îşi asumă roluri diverse, pe măsura imaginaţiei sale debordante.

Copilul este prin excelenţă un creator, un mic făuritor de lumi noi, nemaivăzute, în care el este centrul, eroul principal. Rolul nostru, al educatorilor este de a-i îndruma, de a le netezi calea spre cunoaştere.

Scanned with OKEN Scanner

Supradotaţii

Un *elev capabil de performanţă* trebuie considerat ca atare: dăruit, hărăzit, talentat, înzestrat. În supradotaţi nu trebuie să vedem copiii care fac filosofie la 5 ani, care calculează cu viteza computerului sau emit teorii ştiinţifice stând la coadă la gogoşi.

Copiii supradotaţi nu constituie un grup populaţional omogen. Nu se poate vorbi de un profil psihologic unic. Totuşi, supradotaţii constituie un grup aparte, care se diferenţiază prin caracteristicile de personalitate, stil de învăţare, mod de interacţionare cu semenii. Ei trebuie consideraţi persoane cu nevoi speciale, tocmai pentru că sunt speciali.

Fără o educaţie specială, cei mai mulţi înzestraţi sfârşesc doar ca nişte curiozităţi locale, fără ca mintea sau sensibilitatea lor artistică să producă ceva semnificativ pentru omenire.

Este tipic cazul lui William James Sidis (1898-1944), considerat de americani cel mai dotat om din punct de vedere intelectual din secolul al XX-lea. Trecând prin toate frustrările unor forme de educaţie proiectate pentru oameni obişnuiţi, Sidis, care a terminat facultatea înaintea liceului şi vorbea curent 100 de limbi, a murit la 54 de ani, anonim bibliotecar public.

Elevul supradotat este acel subiect cu o capacitate intelectuală superioară mediei, observându-se diferenţe cognitive atât la nivel cantitativ, cât şi calitativ. Posedă o maturitate mai mare (percepţie şi memorie vizuală), potenţial creativ şi motivaţie intrinsecă pentru învăţare, precocitate şi talent. Înregistrează dezvoltarea capacităţii metacognitive la o vârstă timpurie (aproximativ 6 ani) şi intuiţie în rezolvarea problemelor.

Educaţia copiilor supradotaţi, nu se adresează unui procent redus din educaţia şcolară, ci, prin programele de acumulare, accelerare şi îndrumare sunt promovate, formate şi dezvoltate abilităţile naturale şi potenţialele tuturor categoriilor de copii.

O alternativă educaţională poate şi trebuie să fie orientată către principii de dotare intelectuală, respectiv emancipare, şi nu manipulare.

Şansa supradotaţilor

Există diverse obstacole care pot împiedica un specialist să identifice un copil cu aptitudini înalte, iar acesta poate să treacă neobservat, datorită unor aşteptări stereotipe de randament ridicat, false aşteptări, lipsa motivaţiei din partea elevului pentru participarea la o educaţie standardizată, încercarea de a nu-şi trăda înaltele abilităţi, neputinţele, comportament inadecvat şi timiditate.

Specialiştii introduc astfel termenul de *şansă* – aceasta presupune întâlnirea copilului supradotat cu persoana care să-l descopere şi să-l orienteze, deoarece aparenţele înşeală. Următoarele exemple sunt elocvente:

1. *Einstein* a vorbit la patru ani şi a citit la şapte.
2. *Isaac Newton* a luat note slabe în şcoala primară.
3. Când *Edison* era copil, profesorii lui i-au spus că este prea prost ca să înveţe ceva.
4. Un editor de ziar l-a concediat pe *Walt Disney* pentru că nu avea destule idei.
5. Profesorul de muzică al lui *Caruso* i-a spus că nu poate cânta deoarece nu are pic de voce.
6. *Lev Tolstoy* a fost dat afară din facultate.
7. *Luis Pasteur* a fost considerat mediocru la chimie când a terminat Royal College.
8. *Winston Churchill* a rămas repetent în clasa a şaptea.

Depistarea supradotaţilor

Pentru o mai bună înţelegere a caracteristicilor de personalitate ce dau profilul pedagogic al copilului înzestrat, următoarea enumerare a câtorva însuşiri va permite înţelegerea modului în care acesta trebuie privit de către educator:

- are rezultate şcolare deosebit de bune pe anumite zone de interes;
- foloseşte un vocabular bogat şi adecvat;
- înţelege ce este bine sau rău într-o activitate şi găseşte căi de optimizare;
- are o memorie deosebită pe arii de interes şi stăpâneşte repede conceptele şi abilităţile de bază;
- nu are răbdare cu procedeele de rutină şi cu abilităţile automate;
- învaţă rapid, îi plac structurile, ordinea şi consistenţa;
- este perfecţionist şi sensibil sufleteşte;
- este original şi deseori neconvenţional în rezolvarea de probleme, având tendinţa de a contesta autoritatea etc.

Atât sprijinul părinţilor, cât şi cel al educatorilor sunt decisive în dezvoltarea talentului copilului supradotat. Dezvoltarea inegală a copiilor se simte profund o dată cu debutul activităţii şcolare. Lucrând în mediul rural, la fiecare promoţie primesc elevi cu diferenţe mari în pregătirea pentru şcoală.

Deosebirile intelectuale sunt o realitate dată de interacţiunile dintre dispoziţiile înăscute şi însuşirile formate în timpul vieţii şi activităţii. Pentru a descoperi şi valorifica potenţialul creator al elevilor capabili de performanţă, mi-am fixat o serie de reguli de care ţin seama în managementul clasei. În stabilirea acestor principii călăuzitoare am plecat de la:

- cunoaşterea practicii educaţionale într-un anumit moment al activităţii;
- precizarea tendinţelor şi a tradiţiilor activităţilor educaţionale vizate;
- respectarea orizontului de aşteptare al elevilor.

Principii călăuzitoare:

1. Stabileşte relaţii personale de preocupare şi grijă faţă de toţi elevii tăi.
2. Învaţă-i pe elevi să respecte principiile structurii de autoritate şi fii tu însuţi un model în acest sens. Acordă-le respect acelora care ocupă poziţii erarhice superioare.
3. Dezvoltă şi dă dovadă de autodisciplină.
4. Tratează-i pe părinţii elevilor tăi ca pe nişte parteneri.

Asigurarea succesului:

1. Pregăteşte-ţi sala de clasă pentru a desfăşura ore ordonate şi disciplinate.
2. Fii organizat.
3. Stabileşte activităţi algoritmice pentru fiecare activitate educativă.
4. Foloseşte aşezarea băncilor ca pe o metodă specifică de realizare a unei bune discipline.
5. Punctualitatea este o recomandare esenţială pentru instaurarea unui climat de disciplină.
6. Pregăteşte-ţi anticipat activitatea de predare.
7. Pune-ţi în valoare propriile capacităţi manageriale.

Metode şi procedee generale:

1. Adaptează-ţi sarcinile de predare capacităţilor de învăţare a elevilor.
2. Integrează „viaţa" în activităţile de predare, implicându-i pe elevi în situaţii concrete.
3. Elimină plictiseala care poate rezulta din repetarea monotonă şi din activitatea intensă îndelungată.
4. Respectă caracteristicile de personalitate ale elevilor şi stilurile lor diferite de învăţare.
5. Dirijează sarcinile de învăţare către niveluri superioare ale gândirii, dincolo de memorare şi de înţelegere.
6. Dă-le elevilor motive pentru care să lucreze.
7. Dă-le posibilitatea tuturor elevilor, mai ales celor problematici de a accepta roluri responsabile de conducători.
8. Discută cu elevii despre imaginea ideală a clasei din care fac parte.
9. Asigură interacţiuni bogate şi variate, precum şi o conexiune inversă frecventă şi raţională.
10. Insistă asupra respectului faţă de adulţi.

Scanned with OKEN Scanner

11. Elevii au nevoie de un dascăl, de un educator, nu de un partener de joacă.

Concluzie

Dacă vrem cu toată siceritatea să fim folositori elevilor, luminându-le drumul spre împlinire, atunci trebuie să ne dăruim profesiei, să nu ne înspăimânte nici lipsa de experienţă, nici vârsta înaintată, să fim într-adevăr... *„făclia care se stinge luminând"*.

Bibliografie:

1. Benito, Yolanda – *Copiii supradotaţi. Educaţie, dezvoltare emoţională şi adaptare socială*, Iaşi, Editura „Polirom", 2003;
2. Popovici, Doru-Vlad – *Introducere în psihopedagogia supradotaţilor*, Bucureşti, Editura „Humanitas", 2004;
3. Stănescu, Maria-Liana – *Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002.

CAUZELE EŞECULUI ŞCOLAR

(THE CAUSES OF FAILURE IN SCHOOL)

inst. Liliana Iurescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Octav Băncilă", Botoşani

Abstract:

The causes of failure in school are explained from three perspectives: the bio-genetic perspective which says that a student's success in school depends on his intelligence on his aptitudes included in his genetic inheritance; the socio-pedagogical perspective which considers that school performance is in direct relationship with the economic, social and cultural conditions among which the child lives; the socio-affective perspective which asserts that failure in school can represent an answer to the parental attitude.

Termenul de eşec şcolar

Eşecul şcolar se defineşte prin rămânerea în urmă la învăţătură a unor elevi, care nu reuşesc să obţină un randament şcolar la nivelul cerinţelor programelor şi ale manualelor şcolare, constituind astăzi un fenomen întâlnit în toate sistemele de învăţământ.

Din punct de vedere pedagogic, termenul *eşec şcolar* are accepţiuni diferite, fiind în mare măsura o problemă de atitudine şi un mod de evaluare a rezultatelor şcolare, a calităţii performanţelor şcolare ale elevilor, de existenţă a programelor, de existenţă a unor norme implicite sau explicite în ce priveşte reuşita şcolară. În literatura de specialitate termenul de *eşec şcolar* este raportat la cel de reuşită şcolară, desemnată ca fiind concordanţa dintre capacităţile, reuşitele, interesele, atitudinile şcolare ale elevilor şi nivelul cerinţelor şcolii, programelor şi finalităţilor produse de acestea. La polul opus, eşecul şcolar este definit ca fiind discrepanţa dintre exigenţele şcolare, posibilităţile şi rezultatele elevilor.

Efectele, formele şi cauzele eşecului şcolar

Implicaţiile eşecului şcolar sunt multiple. Pe termen lung efectele eşecului şcolar se regăsesc în eşecul social. Randamentul economic este scăzut datorită incompetenţei profesionale a indivizilor. Slaba pregătire a forţei de muncă induce efecte în plan social precum: marginalizarea, şomajul, delincvenţa etc. Eşecul şcolar are în vedere şi efecte psihologice, cum ar fi: dificultăti de adaptare, neîncrederea în forţele proprii, stres, anxietate etc. Eşecul şcolar este indicatorul lipsei de randament pedagogic, al insuficienţelor întâlnite în sistemul educaţional.

În plan pedagogic întâlnim următoarele forme ale eşecului şcolar:

- *În prima fază* elevul apare nemulţumit de şcoală pentru că nu înţelege lecţiile şi nu poate rezolva temele şcolare. Ca urmare, apar primele goluri în cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, precum şi complexele de inferioritate, observând că ceilalţi colegi reuşesc mai bine decât el.
- *Faza a doua* se caracterizează prin apariţia unor lipsuri grave în cunoştinţe şi incapacitatea elevului de a realiza independent sarcinile şcolare.
- *În faza a treia* apar note nesatisfăcătoare urmate de corigenţe, învăţătorii încearcă unele măsuri dar, de cele mai multe ori, fără să cunoască adevăratele cauze. Elevul manifestă uneori rezistenţă sau revoltă, alteori face dezordine în clasă sau devine neliniştit.
- *Faza a patra* este faza nepromovării clasei, ca urmare a eşecului încercărilor şcolii sau familiei de a înlătura insuccesul şcolar al elevului. În unele cazuri, ca urmare a unor deficienţe în metodele folosite de şcoală sau familie, elevul poate merge în continuare pe o cale greşită, fiind greu de recuperat.

În psihologia franceză, eşecul şcolar şi cauzele sale sunt explicate prin prisma celor trei curente:

a) *curentul bio-genetic* – care spune că reuşita şcolară a unui elev depinde de inteligenţa sa şi de aptitudinile sale înscrise în patrimoniul său genetic. Indivizii sunt dotaţi de la natură inegal; rolul şcolii va fi deci de a repera şi selecţiona pe cei mai buni şi de a forma o elită.

b) *curentul socio-pedagogic* – care spune că performanţa şcolară este în relaţie directă cu condiţiile economice, sociale şi culturale în mijlocul cărora copilul trăieşte. Nivelul cultural al familiei este, de asemenea, considerat ca unul dintre parametrii explicativi ai reuşitei şcolare a elevului.

Unii autori relevă calităţile benefice ale unei educaţii democratice, bazată pe participarea şi cooperarea copilului la toate activităţile, stimulată de o disciplină exigentă, dar şi permisivă. Proasta calitate a climatului educativ familial este un factor al proastei adaptări şcolare. În acelaşi curent sunt incluşi şi factorii pedagogici. Aceştia ţin de cerinţele curriculare, pregătirea de specialitate şi psihopedagogică a educatorului; modul cum el stabileşte şi realizează la fiecare lecţie obiectivele de referinţă, operaţionale şi cum dezvoltă la elevi operaţiile mintale implicate în asimilarea cunoştinţelor. Aceeaşi importanţă o au metodele şi mijloacele de învăţământ, modul de organizare a activităţilor de predare-învăţare şi de evaluare permanentă a randamentului şcolar, frecvenţa la cursuri, supravegherea şi îndrumarea de către şcoli a pregătirii zilnice a elevilor. Eterogenitatea clasei face să apară diferenţe considerabile între performanţele cognitive ale elevilor, între atitudinile lor în faţa şcolii, în procesul de cunoaştere.

c) *curentul socio-afectiv* spune că eşecul şcolar poate reprezenta o ripostă la atitudinea parentală, un fel de reacţie ostilă la atitudinile de supraprotejare sau, din contră, de abandon ale părinţilor. Pe plan socio-afectiv, şcolaritatea este un test de îndepărtare progresivă de familie. Din perspectiva factorilor socio-culturali, randamentul şcolar este determinat în mare parte şi de relaţia profesor-elev şi de relaţiile dintre elevii clasei sau din cadrul grupului de prieteni.

Cunoaşterea condiţiilor determinante ale succesului în activitatea de învăţare, aflarea cauzelor reuşitei sau nereuşitei şcolare orientează activitatea profesorului, care poate astfel adopta măsuri pentru sporirea capacităţii intelectuale şi morale a elevului sau pentru lichidarea şi mai ales prevenirea pierderilor şcolare. Îi putem ajuta pe elevii slabi la învăţătură doar cu condiţia cunoaşterii formei concrete de manifestare a nereuşitei lor şcolare. Starea de insucces nu poate fi tratată la modul general şi absolut, deoarece depinde de conţinutul,

Scanned with OKEN Scanner

condiţiile, modul de prezentare a activităţii şcolare. Factorii etiologici se caută atât în mediul şcolar, în special în calitatea activităţii instructive, cât şi în condiţiile familiale, precum şi în particularităţile individuale ale elevului; neadaptarea este întotdeauna multicauzală.

Tulburări specifice eşecului şcolar

Analizând eşecul şi inadaptarea şcolară, psihologii francezi Bernard Andrey şi Jean le Men remarcă printre cauze, pe lângă unele deficienţe generale şi câteva tulburări specifice: dislexie (dificultăţi în învăţarea citirii), disortografie, discalculie; tulburări de caracter: opunere, agresivitate, minciună, absenteism; tulburări psihosociale: delicvenţă, bande; tulburări de activitate: apatie, dezinteres; tulburări de personalitate: hiperemotivitate, nelinişte, infantilism, nevroze de eşec, tentative de suicid.

Cercetând cauzele inadaptării şcolare, cei doi psihologi ajung la concluzia că un copil nu se naşte neadaptat, ci devine aşa datorită unor greşeli ale părinţilor sau educatorilor. Acest *„sindrom complex"* – cum numesc ei eşecul şcolar – *„caracterizat prin blocajul, fragilitatea sau folosirea greşită a cunoştinţelor şcolare, din cauza unor perturbări şi a încetinirii dezvoltării intelectuale, a tulburărilor afective, de comportament şi de personalitate"* (B. Andrey, Jean le Men, La psychologie a l'école) decurge dintr-un fascicul de cauze, pe care psihologul, psihopedagogul, învăţătorul vor trebui să le cunoască şi să le înlăture pentru a preveni eşecul şcolar, întrucât un eşec prelungit va antrena tuburări profunde în domeniul construcţiei personalităţii.

Diagnosticarea corectă a eşecului şcolar

Un diagnostic corect al eşecului şcolar nu poate fi stabilit decât printr-o colaborare strânsă între învăţător, psiholog, profesor intinerant. Aceştia efectuează mai întâi studierea cazurilor particulare de elevi rămaşi în urmă la învăţătură şi fazele în care se găsesc, apoi analizează referindu-se la:

- *Elev*: atitudinea şcolară, gradul de pregătire şcolară, deficienţe fizice, tulburări psihice, afective şi caracteriale, metodele de învăţare folosite de elev, frecvenţa la şcoală, atitudinea elevului faţă de învăţătură, interesele şi aspiraţiile lui.
- *Familie*: climatul cultural-educativ, familii dezorganizate, dezinteresul părinţilor sau cerinţele prea mari din partea familiei care depăşesc posibilităţile elevului, condiţiile de muncă, de supraveghere şi îndrumare.
- *Şcoală*: metodologia predării şi învăţării la obiectele de învăţământ, supravegherea şi îndrumarea elevilor, controlul şi evaluarea randamentului şcolar, relaţia educator-elev, relaţiile dintre elevi, ritmul muncii şcolare, atitudinea elevilor faţă de muncă, faţă de învăţătură, motivaţia învăţăturii, orientarea şcolară şi profesională a elevilor.

După precizarea cauzelor dominante şi a celor adiacente se stabilesc măsurile şi metodele necesare diminuării sau înlăturării eşecului şcolar, realizându-se o colaborare strânsă între şcoală şi familie.

Eficacitatea inteligenţei şcolare şi oboseala

Inteligenţa este unul din elementele constelaţiei factorilor interni ai performanţei şcolare. La elevii cu cerinţe educative speciale, importanţa factorilor intelectuali în determinarea reuşitei/ nereuşitei este mai mare decât la cei normali sub aspect intelectual. Sunt situaţii în care inteligenţa, tocmai prin deficienţele sale, devine factorul fundamental în determinarea randamentului şcolar. Puterea de muncă, rezistentă la efort, vivacitatea personalităţii, ritmul şi eficienţa activităţii etc. influenţează reuşita şcolara a elevilor. Inadaptarea elevilor lenţi are un caracter foarte particular, existând, în cazul acestor elevi o cronaxie defectuoasă, care poate fi constituţională şi care nu relevă deloc rea-voinţă din partea elevului. Orice încercare bruscantă, venită din partea şcolii sau a familiei, de a-l face pe acest elev mai rapid, poate duce la confuzii, la eşec, care agravează situaţia tensională a elevului. Încetineala psihofiziologică excesivă, ritmul prea lent pot genera, chiar şi la un copil cu posibilităţi intelectuale normale, o formă specifică a nereuşitei şcolare. „Astenia mintală", oboseala de integrare a informaţiilor şi de coordonare a verigilor activităţii, fac ca elevul sa fie lipsit de eficienţă intelectuală. Eficacitatea inteligenţei şcolare depinde, alături de perseverenţă şi de rapiditatea funcţionării mintale. În contrast cu elevul pasiv (astenic), cel activ (stenic) se caracterizează printr-o mare capacitate de a învinge dificultăţile exterioare, care îi stimulează energia fizică şi mintală. Dacă activismul se asociază cu aptitudini şcolare dezvoltate, firea perseverentă va parcurge o cale ascendentă în activitatea şcolara. Activitatea şcolară poate provoca oboseală prevenind de fapt epuizarea rezervelor de energie ale organismului (prin intervenţia procesului de inhibiţie). Oboseala elevului se manifestă nu atât la nivelul rezultatelor şcolare, cât în amplitudinea oscilaţiilor acestora. Ritmul de apariţie a oboselii – arata M. Roşca – este şi în funcţie de intensitatea şi conţinutul activităţii, de tonalitatea afectivă a lecţiei, de variaţia capacităţii de muncă pe parcursul unei zile, de oscilaţiile ritmice ale excitabilităţii scoarţei cerebrale, de regimul de odihnă etc.. Starea subiectivă de oboseală se poate instala şi pe fondul monotoniei care duce la saturaţie. Întrucât atenţia este o condiţie indispensabilă a desfăşurării lecţiei şi implicit a reuşitei şcolare, gradul de concentrare şi intensitatea atenţiei, stabilitatea şi flexibilitatea ei se schimbă în funcţie de calitatea predării şi de rezistenţa elevului la efort. Oboseala elevului, explicabilă în ultima instanţa prin procese nervoase corticale, apare drept consecinţă a implicării funcţiilor psihice în activitatea şcolara. Nu memorarea mecanică, reproducerea fidelă etc., ci capacitatea de a înţelege, curiozitatea intelectuală sunt factori interni care pot preveni apariţia nejustificată a fenomenului de oboseală.

Concluzie

Reglarea psihică este cea care îl face pe elev să-şi corecteze şi să-şi adecveze continuu comportamentele şi rezultatele, să-şi inhibe tendinţele impulsive şi să-şi folosească resursele interne. Ea îndeplineşte o funcţie adaptativă, ceea ce nu exclude ca elevul să manifeste uneori reglări psihice inadaptative generale şi întreţinute, mai ales, prin metode educative greşite. Se poate vorbi de o autoreglare, care se centreaza în jurul conştiinţei de sine şi a voinţei.

Bibliografie:

1. Kulsar, Tiberiu – *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;
2. Şchiopu, Ursula; Verza, Emil – *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.

DIMINUAREA EŞECULUI ŞCOLAR ŞI CREŞTEREA MOTIVAŢIEI PENTRU ÎNVĂŢARE

(DIMINISHING FAILURE IN SCHOOL AND INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING)

înv. Tincuţa Ilie,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 2, Matca, jud. Galaţi

Abstract:

The school and the family are factors capable of satisfying the child's needs and, implicitly, to contribute to forming their motivation for learning. The efficient communication between teachers and parents has different forms including offering and sharing information, the mutual

Scanned with OKEN Scanner

preparation and rendering one another sensitive in view of the established purpose of educating the child, the discovery and solving of the causes, all these leading to the increase of the motivation for learning and at the same time to the diminishing of failure in school.

Activitatea de învăţare

În cadrul dezvoltării psihice şi al formării personalităţii adulte, învăţarea ocupă un loc central, datorită faptului că, prin învăţare, individul dobândeşte noi comportamente. Începând cu deprinderile şi priceperile şi terminând cu cunoştinţele şi operaţiile intelectuale, toate se dobândesc prin activitatea de învăţare.

În mod esenţial, învăţarea înseamnă însuşirea de noi cunoştinţe, priceperi şi formarea de noi capacităţi intelectuale. Pe ea se bazează întreaga dezvoltare a personalităţii.

Învăţarea este, deci, activitatea psihică prin care se dobândesc şi se sedimentează noi cunoştinţe şi comportamente, prin care se formează şi se dezvoltă sistemul de personalitate al individului uman. În cadrul acestui proces de învăţare, sunt integrate celelalte funcţii şi procese psihice (percepţia, atenţia, memoria, gândirea, motivaţia, afectivitatea), care interacţionează pentru o configurare optimă a cadrului pentru învăţare, pentru o mai mare eficienţă.

Învăţarea eficientă

Pentru o învăţare eficientă, respectiv o memorare facilă şi temeinică, sunt importanţi următorii factori: motivaţia subiectului, scopul memorării (o motivaţie intrinsecă, un interes personal vor creşte eficienţa învăţării); cunoaşterea efectelor (elevul trebuie să afle de ce anume a luat o notă proastă); înţelegerea materialului de învăţat (esenţială mai ales pentru o învăţare durabilă, căci, dacă nu înţelegem, uitarea intervine foarte repede); voinţa, intenţia de a ţine minte. Înţelegerea se dovedeşte a fi mai importantă decât intenţia de a ţine minte. Memorarea inteligentă, dar involuntară este mai eficientă decât memorarea mecanică şi voluntară. Un alt factor al conservării cunoştinţelor îl constituie repetarea lor: „repetiţia este mama învăţăturii", însă această repetare trebuie sa fie dinamică, să aprofundeze şi să stabilească noi legături, noi sensuri în materialul de învăţat.

Motivaţia învăţării

Capacitatea educatorului de a-i face pe elevi să conştientizeze legătura dintre ceea ce învaţă şi dezvoltarea lor individuală reprezintă un factor extrem de important în motivaţia învăţării şi este dublată de faptul că elementul central în construcţia acesteia este conceptul de *trebuinţă*. Structura ierarhică a trebuinţelor umane, ca surse de motivaţie, cuprinde atât *trebuinţe existenţiale*, de supravieţuire şi siguranţă, de apartenenţă la grup, încredere, stimă faţă de sine, cât şi *trebuinţe superioare* (de dezvoltare): realizarea intelectuală, aprecierea morală şi estetică, autoactualizarea, autoîmplinirea.

Şcoala şi familia sunt factorii care, prin conjugarea eforturilor, sunt în măsură să satisfacă trebuinţele copilului şi, implicit, să contribuie la formarea motivaţiei pentru învăţare.

Comunicarea şi colaborarea eficientă dintre educatori şi părinţi se bazează pe trei elemente definitorii – respectul reciproc, atitudinea imparţială, empatia – şi îmbracă diferite forme, constând în oferirea şi împărtăşirea informaţiilor, pregătirea şi sensibilizarea reciprocă în vederea scopului asumat, de educare a copilului.

Imaginea/ stima de sine este unul dintre cei mai importanţi factori ai motivaţiei şi, implicit, ai reuşitei şcolare; felul în care elevii se comportă în clasă este determinat de modul în care se percep pe ei înşişi ca indivizi şi de felul în care percep contribuţia şcolii la evoluţia lor. Stima de sine scăzută este cel mai adesea asociată cu nerealizările şcolare, eşecul sau abandonul şcolar, iar, pe de altă parte, poate presupune timiditate, tendinţă de introvertire, singurătate, tulburări de învăţare sau de comportament.

Strategii care protejează şi dezvoltă imaginea de sine

Pentru încurajarea stimei de sine în şcoală, *conduita educatorului*, care îşi cunoaşte foarte bine elevii, trebuie să se înscrie pe linia protejării şi dezvoltării imaginii de sine a fiecăruia prin strategii care îi sunt la îndemână. Prezint, în continuare, câteva dintre aceste *strategii*:

- organizarea, secvenţierea şi accesibilizarea cât mai riguroasă a instruirii de la simplu la complex, de la uşor la greu, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract;
- asigurarea achiziţionării materialului nou prin repetare în moduri cât mai variate;
- alocarea de sarcini personalizate, care corespund capacităţii fiecăruia;
- oferirea de muncă suplimentară într-un mod încurajator, pentru a stimula progresul;
- atragerea atenţiei mai mult asupra succeselor decât asupra nereuşitelor;
- sprijinirea în înţelegerea erorilor;
- orientarea criticilor pe sarcina de lucru, nu pe elev;
- evitarea sau diminuarea *neputinţei* manifestate prin acordarea unor şanse de succes treptat, în paşi mici, cu *feed-back* imediat;
- gestionarea unor situaţii de învăţare motivante, care să ridice nivelul general de activizare şi al stării de vigilenţă;
- alternarea adecvată a activităţilor intelectuale cu cele fizice, a celor de învăţare cu cele de exprimare a propriei opinii.

Climatul clasei şi învăţarea prin cooperare

Un alt element important, critic pentru edificarea unei motivaţii de succes a învăţării este *climatul clasei*. Acesta trebuie să fie unul de securitate afectivă, în care toţi elevii să fie convinşi că pot să înveţe; standardele de învăţare sunt înalte, dar accesibile. Fiecare elev este considerat capabil de succes, este valorizat ca fiinţă umană unică.

Considerând clasa de elevi ca un grup social caracterizat printr-un sistem complex de relaţii interumane, educatorul sporeşte calitatea climatului şi coeziunea grupului prin metode şi tehnici de învăţare menite să promoveze motivaţia de învăţare atât la nivel microsocial, cât şi individual. O astfel de strategie este *învăţarea prin cooperare*. Apărută ca reacţie la învăţarea şi evaluarea de tip competitiv, învăţarea prin cooperare are un rol de seamă în dezvoltarea gândirii critice, precum şi a abilităţilor empatice ale elevilor, în plan cognitiv şi afectiv. Avantajele acestei strategii sunt numeroase şi mai importante decât dezavantajul că se pot instala, în unele cazuri, conduite de tip *lene socială*, lăsând efortul învăţării în seama grupului.

- elevii sunt apreciaţi pozitiv şi ajung să aibă rezultate bune în condiţiile în care ceilalţi membri ai grupului ating performanţele stabilite;
- se fondează o varietate largă de forme de interacţiune care înlesnesc apariţia fenomenelor de acceptare şi simpatie;
- instaurează în grup buna înţelegere, armonia şi conduita de facilitare a succesului celorlalţi;
- determină creşterea stimei de sine, reducerea anxietăţii.

Factorii intrinseci şi cei extrinseci ai motivaţiei şcolare

Motivele fundamentale pentru procesul educativ constau în tendinţa de afirmare, motivaţia de realizare, care se manifestă în încercarea de a-ţi realiza aptitudinile şi în dorinţa de a obţine un succes. Aspiraţiile, ambiţia, motivaţia de realizare contribuie la sporirea eficienţei muncii, a învăţării şi chiar la soluţionarea unor probleme. Un nivel de aspiraţie adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilităţi, căci supraestimarea te condamnă la o viaţă de eşecuri, iar subestimarea te face să ratezi ţeluri realizabile.

Prin conceptul de motivaţie a învăţării şcolare desemnăm ansamblul factorilor interni ai personalităţii elevului care-i determină, orientează, organizează şi susţin eforturile în învăţare. Aceşti factori interni sunt motivele, adică acele

Scanned with OKEN Scanner

cauze de ordin mental – imagini, judecăţi, idei – care apar ca rezultat al reflectării în conştiinţa şcolarului a obiectelor, situaţiilor şi cerinţelor mediului şi care intră în relaţie cu trebuinţele sale, determinând anumite tensiuni emoţionale.

Astfel, motivele care îi determină pe elevi să înveţe sunt de mai multe feluri: sociale, cognitive, de ordin afectiv, profesionale, ale autorealizării, succesul sau insuccesul şcolar, aptitudinile speciale.

Această clasificare a motivelor este direct legată de un anumit nivel al procesului de formare a conştiinţei de sine la elevi. Ca urmare, conştientizarea lor presupune, cât de cât, cunoaşterea şi aprecierea corectă a propriilor lor capacităţi care să-i conducă la traducerea dorinţelor în fapt. Desigur, posibilităţile elevilor în această direcţie cresc odată cu vârsta şi ca rezultat al influenţelor educative ce se răsfrâng asupra lor.

Am inclus în această categorie de motive şi răspunsurile elevilor care precizează că sentimentul de succes, respectiv de eşec, odată trăite, devin foarte însemnate şi îi mobilizează pe elevi să înveţe cu interes la un anumit obiect, să aspire la o profesiune legată de acesta sau, dimpotrivă, să înveţe numai pentru a evita un nou insucces. Aşadar, această categorie de motive cuprinde atât diferitele forme pe care le îmbracă dorinţa de a obţine succes, respectiv de a evita un insucces, cât şi cele care exprimă însuşi sentimentul de succes sau de insucces (eşec) în ceea ce elevul se aşteaptă să obţină prin el însuşi sau de la alţii.

Motivaţia şcolară constituie ansamblul de motive care îl determină pe elev să vină la şcoală şi să înveţe. Ea se împarte în: motivaţia extrinsecă (dorinţa de afirmare, tendinţele normative, teama de consecinţe, ambiţia) şi motivaţia intrinsecă (curiozitatea, dorinţa de a afla cât mai mult). Motivaţia intrinsecă este fundamentul formării competenţelor gândirii logico-matematice şi a utilizării strategiilor de raţionament operaţional-formal, dar pentru obţinerea succesului nu este suficient acest lucru, mai trebuie şi ca elevul să aibă motivaţia care să-l determine să utilizeze competenţele dobândite. Motivaţia intrinsecă este mai importantă şi mai eficientă în învăţare decât cea extrinsecă, dar, la vârste mici, acest raport se inversează.

Motivaţia de a învăţa este segmentul primordial al succesului şcolar. Sursele motivaţiei sunt multiple şi complexe. Literatura de specialitate promovează ideea conform căreia factorii intrinseci şi cei extrinseci condiţionează şi influenţează motivaţia pentru învăţare. Motivaţia poate fi definită ca fiind acele mobiluri interioare care direcţionează comportamentul uman. Forţele externe, de orice natură, de asemenea pot influenţa comportamentul, dar, totuşi, esenţialmente, acesta este ghidat şi susţinut de forţele interne ale individului. De regulă, oamenii lucrează mai productiv şi mai intensiv atunci când sunt motivaţi.

Concluzii

Planificarea, predarea şi evaluarea curriculum-ului sunt cele mai importante componente ale unei didactici care îi valorizează pe *toţi copiii*, pentru că „diversitatea şi unicitatea cerinţelor educaţionale constituie *provocări profesionale şi umane în faţa şcolii, a familiei şi chiar a copiilor.* Cunoaşterea şi soluţionarea cât mai adecvate a acestora reprezintă, în afara beneficiului direct asupra celor în cauză, căi importante de conservare şi îmbogăţire prin educaţie a spiritului profund al umanităţii, cu notele sale inseparabile: perenitatea, nevoia de schimbare şi adaptare continuă".(1)

Bibliografie:

1. Jinga, I.; Negreţ, I. – *Învăţarea eficientă*, Bucureşti, Editura „Aldin", 1999;
2. Radu, T. Ioan – *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;
3. Vrăşmaş, Traian – *Şcoala şi educaţia pentru toţi*, Bucureşti, Editura „Miniped", 2004.

EDUCAŢIA ŞCOLARĂ A ELEVILOR CU DIFICULTĂŢI ÎN ÎNVĂŢARE

(THE SCHOOL EDUCATION OF THE STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN LEARNING)

inst. Coralia Palade,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Bughea de Jos, jud. Argeş

Abstract:

The difficulties in learning deter the proper performance of school activity, leading to a series of problems for students such as: low rhythm of acquisitions, big gaps in their knowledge; these can lead to behavioural disturbances (such as aversion to learning) and failure in school. In order to prevent failure in learning one must establish the dominant causes of the difficulties in learning and start apply adequate measures so as to overcome them.

Despre dificultăţile de învăţare

Dificultăţile în învăţare frânează activitatea şcolară a elevilor, declanşând o serie de probleme, de la ritmul scăzut al achiziţiilor la acumularea de goluri mari în cunoştinţe, acestea putând conduce la tulburări de atitudine (cum ar fi aversiune faţă de învăţătură) şi la eşec şcolar. Pentru profilaxia eşecului la învăţătură este necesară stabilirea cauzelor dominate ale dificultăţilor în învăţare şi iniţierea măsurilor adecvate pentru depăşirea lor.

Cauze şi factori care conduc la apariţia dificultăţilor de învăţare

Multe cauze şi factori se împletesc, acţiunea lor fiind în cele mai multe cazuri complexă şi însoţită de dereglări în viaţa emoţională şi volitivă, de deficienţe de caracter. Cauzele care duc la apariţia acestor dificultăţi pot fi nonşcolare (depind de elev şi de mediul de proveniență al acestuia) sau şcolare (de natură pedagogică – dependente sau independente de cadrul didactic).

1. Cauze care depind de elev:

- dezvoltarea fizică şi pshică (tulburări somatice, neurologice, endocrine, deficienţe senzoriale, boli specifice vârstei);
- nivel intelectual.

La intrarea în şcoală sunt elevi ce nu au un grad de maturitate intelectuală care să le permită adaptarea la sarcinile şcolare. Nu au noţiuni de timp şi spaţiu, deţin un sărac bagaj de cunoştinţe despre mediul înconjurător, nu au capacitatea de a analiza, clasifica, compara obiecte şi fenomene, au o capacitate redusă de a memora, nu pot stabili raporturi de cantitate între mulţimi. Ei nu pot să descrie şi să relateze coerent observaţiile şi trăirile lor, utilizează foarte rar propoziţiile dezvoltate.

- trăsături de personalitate (autocontrol insuficient, opoziţie faţă de norme şi reguli, dispreţ faţă de sarcinile şcolare). La Freinet întâlnim termenul de „anorexie şcolară" – copilul nu vrea să înghită nimic din tot ce i se oferă şi i se impune.

2. Factori speciali, de mediu familial:

- condiţii materiale grele;
- nivel intelectual şi cultural scăzut;
- lipsă de ajutor, de control şi supraveghere din partea familiei;
- lipsa de calm şi stabilitate din partea părinţilor (certuri, bătăi, alcoolism).

Există o strânsă legătură între condiţiile de locuit,

Scanned with OKEN Scanner

sănătatea şi pshicul copiilor. Tulburările de nutriţie, bolile infecţioase şi stresul pshic provoacă scăderea capacităţii de muncă, distragerea de la orele de curs, irascibilitate şi instabilitate.

3. Cauze pedagogice:

- prezentarea conţinuturilor într-o manieră ilogică şi neatractivă;
- conformismul pedagogic şi social, imobilismul, conservatorismul;
- proliferarea structurilor standardizate;
- lipsa de autonomie şi de decizii manageriale la nivelul şcolii;
- programe şcolare şi manuale concepute după capacitatea eleviilor cu rezultate medii şi peste medie.

Depăşirea dificultăţilor în învăţare

Învăţământul bazat doar pe transmiterea de cunoştinţe, prin intermediul cuvântului profesorului, sau în scris, prin manual, are caracter uniformizant şi nu permite luarea în considerare a diferenţelor de dotare şi de dezvoltare intelectuală existente în mod inevitabil între elevi. Lecţia are neajunsul de a fi una şi aceeaşi pentru o întreagă clasă, ai cărei elevi se pot diferenţia în privinţa cunoştinţelor şi a modului lor de a înţelege şi de a asimila noţiunile care li se expun. Manualele şcolare au un nivel de abstractizare care depăşeşte posibilităţile multor elevi. De multe ori este ignorată diversitatea aptitudinilor personale ale elevilor gradul lor de inteligenţă, puterea lor de înţelegere.

Depăşirea dificultăţilor în învăţare reprezintă o necesitate; acţiunea energică şi stăruitoare a şcolii se impune pentru a soluţiona în mod adecvat problemele ivite. Modul de acţiune diferă în funcţie de ponderea într-un colectiv a elevilor cu dificultăţi în învăţare. Există şcoli în care acest fenomen este izolat şi şcoli ai căror elevi provin din comunităţi defavorizate socio-economic şi cultural.

Pentru prima categorie, *abordarea diferenţiată* este modalitate cu şanse mari de reuşită. *„Principiul individualizării şi diferenţierii învăţării exprimă necesitatea adaptării dinamicii a încărcăturii cognitive şi acţionale a conţinuturilor şi a strategiilor instructiv-educative, la particularităţii psihofizice ale fiecărui elev şi, respectiv, la particularităţile diferenţiate, negative, relativ comune numai unor grupuri de elevi, în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate şi profesionalitate."* (Bontaş, 2001)

Procedeele de ajutor diferenţiat pot asigura rezultate maxime dacă sunt utilizate în diferitele etape ale lecţiilor:

A. Etapa verificării cunoştinţelor

În acest moment, cadrul didactic poate găsi modalităţi variate pentru a ajuta elevii aflaţi în dificultate:

- acordarea unui timp mai îndelungat de gândire;
- oferirea unui plan de răspuns;
- scheme şi tabele care ajută în sistematizarea răspunsurilor.

Se creează condiţii pentru ca elevii să-şi poată demonstra cunoştinţele, iar învăţătorul să observe operativ semnele de progres pe care să le susţină şi să le folosească pentru a trezi încrederea elevului în forţele proprii.

B. Etapa prezentării cunoştinţelor

Pe baza cunoaşterii particularităţilor memoriei, atenţiei, a spiritului de observaţie, a gândirii acestor elevi, învăţătorul include în ansamblu metodelor de predare tocmai pe acelea care, în condiţiile date, pot avea eficienţa cea mai mare.

C. Activităţi independente şi teme pentru acasă

Elevii vor primi o consultaţie mai amănunţită din partea învăţătorului şi vor fi controlaţi mai frecvent. Temele pentru acasă vor fi diferenţiate şi vor fi instruiţi minuţios punându-li-se la dispoziţie fişe de îndrumare (plan, paşi, etape de lucru).

În afara lecţiilor, activităţile de depăşire a dificultăţilor se vor desfăşura sub formă de consultaţii periodice sau ore suplimentare.

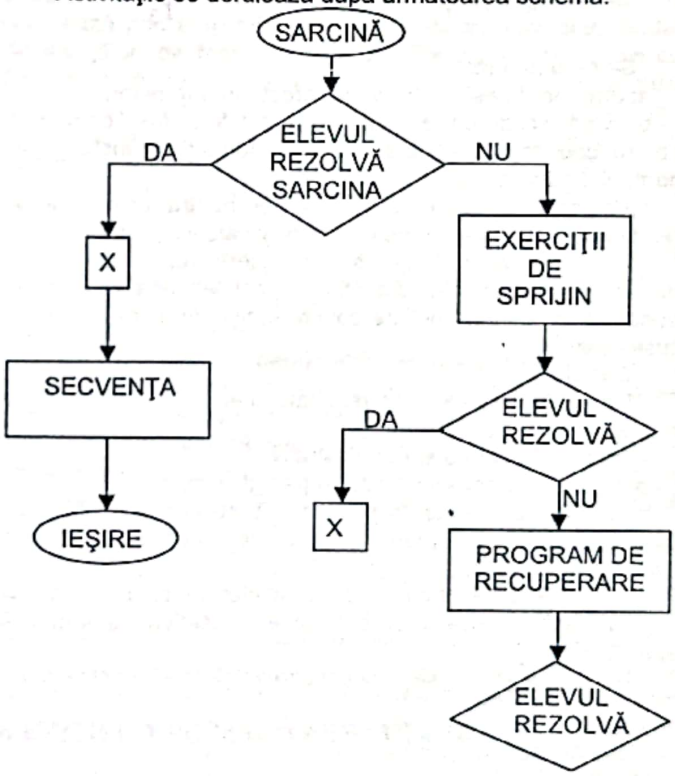
În şcolile situate în comunităţi defavorizate socio-economic şi cultural, dificultăţile pe care le întâmpină majoritatea elevilor sunt determinate de decalajele dintre cultura pe care şcoala o promovează şi capitalul cultural pe care aceştia l-au dobândit în familiile lor. Numeroasele dificultăţi în învăţare pe care le au aceştia au ca efect imediat rămânerea în urmă la învăţătură. Apare astfel o multitudine de probleme în activitatea şcolară. Datorită capacităţii reduse de receptare şi înţelegere a mesajelor orale, a unei instabilităţi a atenţiei şi slabei dezvoltări a memoriei, dobândirea cunoştinţelor şi formarea priceperilor şi deprinderilor se realizează într-un ritm lent, fiind necesare permanent explicaţiile suplimentare şi repetarea sarcinilor. Activitatea şcolară este întreruptă şi de o multitudine de tulburări caracteriale: autocontrol insuficient, impulsivitatea şi agresivitatea, subestimarea greşelilor şi a actelor antisociale comise, indolenţă şi dispreţ faţă de sarcinile şcolare, opoziţie şi respingere a normelor şi regulilor morale, tendinţe egocentrice.

Măsuri didactice cu caracter preventiv şi ameliorativ

Ceea ce se poate face în formula actuală de organizare a activităţii şcolare este iniţierea unor *măsuri didactice cu caracter preventiv şi ameliorativ în timpul orelor de curs*:

- măsuri de suport care să-l ajute pe elev să depăşească anumite momente de neînţelegere: explicaţii suplimentare, întrebări ajutătoare, exerciţii de sprijin ş.a.

Activităţile se derulează după următoarea schemă:



- individualizarea pe anumite secvenţe (de exemplu, elevii mai slabi vor fi solicitaţi la rezolvarea sarcinilor cu grad de dificultate mai redus);
- lucru individual cu elevii cu probleme (10 min din ora de curs);
- utilizarea materialelor didactice speciale pentru activităţile de recuperare (alfabet ilustrat individual, fişe individuale de recuperare cu ilustraţii, „abecedar" cu cerinţe minime concrete etc.)

Aceste măsuri nu sunt suficiente pentru rezolvarea tuturor problemelor de învăţare cu care se confruntă elevii şi cadrele didactice.

Program de eficientizare a activităţii şcolare

La nivelul şcolii se poate adapta un *program de eficientizare a activităţii şcolare* de către conducerea şcolii împreună cu cadrele didactice şi personalul implicat în

Scanned with OKEN Scanner

proces. Aceasta poate cuprinde următoarele măsuri referitoare la organizarea activităţii în şcoală: micşorarea numărului de elevi dintr-o clasă; integrarea rapidă a elevilor rămaşi în urmă la învăţătură în module de remediere;

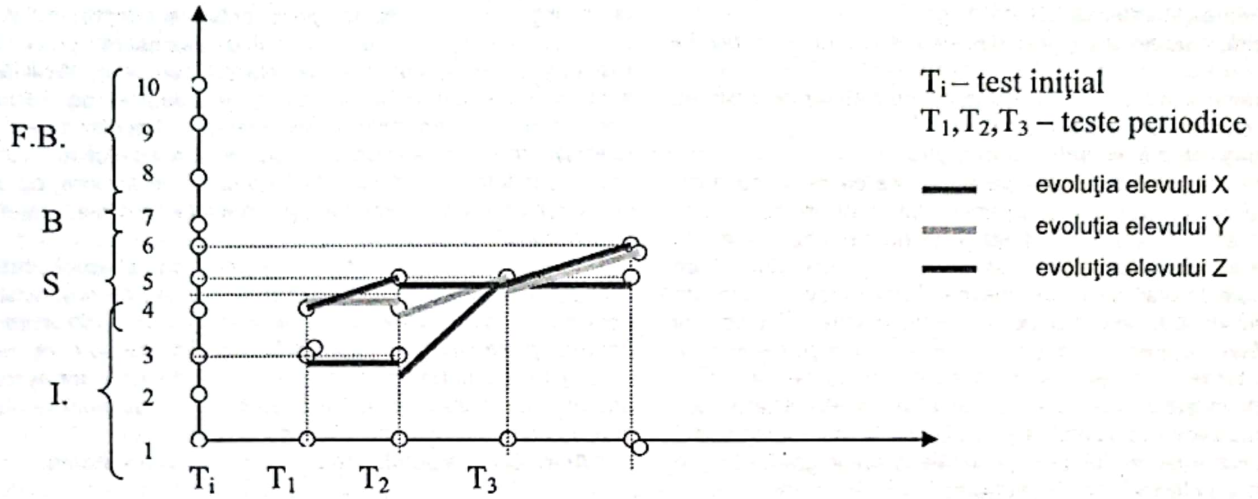
Conţinutul modulelor vizează formarea capacităţii de receptare a mesajului scris/ oral, de exprimare scrisă/ orală şi formarea deprinderilor elementare de calcul matematic.

Aceste module de remediere vor cuprinde 3-5 elevi.

Planificarea activităţilor de recuperare se realizează secvenţial datorită următoarelor variabile:

- nivelul de realizare a obiectivelor curriculare;
- ritmul de recuperare;
- componente auxiliare procesului de învăţământ.

Evaluarea elevilor se face periodic şi se va ţine o evidenţă grafică a rezultatelor urmărindu-se astfel progresul sau regresul elevilor.



Se recomandă:

- acordarea de asistenţă pentru efectuarea temelor;
- dotarea şcolii cu echipamente (telefon, fax, computer) pentru cooperarea cu alte şcoli, cu fundaţii şi instituţii din domeniul educaţional;
- redactarea şi tipărirea materialelor pentru activităţile de remediere a dificultăţilor de citit-scris şi calcul matematic;

În cadrul activităţilor de remediere au o importanţă deosebită materialele didactice speciale: alfabet ilustrat, abecedar cu cerinţe minime concrete, fişe de lucru, materiale ilustrative etc.

Concluzii

Pentru obţinerea unor rezultate mai bune la testele de evaluare sunt necesare:

- utilizarea fişelor cu suport ilustrativ;
- activităţile de consiliere pentru părinţi şi copii;
- acordarea de asistenţă psihologică, socială şi sanitară cu ajutorul specialiştilor (cercetători, cadre universitare, medici, asistenţi sociali etc.);
- cursuri de vară pentru sprijinirea elevilor cu probleme şi pentru desfăşurarea unor programe educative cu tematică specifică.

Pentru ca şcoala să funcţioneze eficient şi pentru a se ameliora sau rezolva probleme specifice, este necesară adoptarea unui management orientat spre colaborarea şcoală-comunitate. Prin stimularea interesului pentru învăţare a elevilor, printr-o organizare eficientă a activităţii, prin educarea copiilor, şcoala poate avea un impact pozitiv în dezvoltarea comunităţii.

Bibliografie:

1. Bontaş, Ioan – *Pedagogie. Tratat, Ediţia a V-a revăzută şi adăugită*, Bucureşti, Editura „ALL", 2001;
2. Nicola, Ioan – *Tratat de pedagogie şcolară, Ediţia a doua revizuită*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2002;
3. Radulian, Virgiliu (coord.) – *Caiete de pedagogie modernă nr. 7 - Lichidarea şi combaterea repetenţiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;
4. Simionică, Elena; Anton, Veronica – *Caietul învăţătorului*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
5. Ştefan-Rădulescu, Mihaela – *Pedagogia Freinet - Un demers inovator*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999;
6. *** – *Orientarea şcolară şi profesională a tinerilor din zone defavorizate socio-economic şi cultural - Programul de formare profesională „Leonardo da Vinci"*, Bucureşti, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2001.

ADAPTAREA COPIILOR CU NEVOI SPECIALE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DE MASĂ

(THE ADAPTATION OF THE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO MASS EDUCATION)

înv. Didina Rotariu,
Grupul Şcolar „Mihai Busuioc", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

The first steps towards the integration of the children with deficiencies are represented by the curricular evaluation of the integrated child; the planning of the adapted syllabus; the forming of a support group for teachers; the drafting of the individualized programme of intervention; the identification of the support teacher (if it the case); the adaptation of the methods of working in the class by the teacher together with the support teacher; the establishing of the instruments for following the child's progress; the monitoring of the child by the support group.

Ereditate, mediu, educaţie

Ereditatea – ca însuşire biologică ce acţionează în cazul tuturor fiinţelor constituie o premisă pentru dezvoltarea psihologică, iar mediul cu cele două laturi ale sale (fizică şi educativă), pe baza disponibilităţilor create de ereditate, face posibilă formarea, menţinerea şi dezvoltarea unor modele psihologice şi sociale.

Educaţia are o importanţă deosebită în formarea omului de-a lungul vieţii sale. Atunci când copilul reclamă o anumită durere fizică se apelează la medic, la pediatru. Atunci, când copilul nu răspunde la întrebări, tremură de frică fără motiv,

Scanned with OKEN Scanner

vrea să se ascundă mereu, nu înţelege ce-i spui, nu ţine minte, nu poate învăţa, are tulburări de comportament etc., trebuie apelat la un psiholog. Acesta va face o investigaţie psihologică amplă şi va utiliza diferite instrumente de măsurare, de evaluare a dezvoltării psihocomportamentale. Acestea vor evidenţia problemele de dezvoltare pe care le prezintă copilul. Se pot întâlni diferite cazuri:

a) rămânere în urmă privind dezvoltarea intelectuală;
b) deficienţe fizice (auz, văz, locomotor, vorbire);
c) tulburări de comportament între copii sau adulţi;
d) comportamentul deosebit din cauze materiale sub limită.

Comportamentul deviant

Învăţătorul care va prelua copiii pentru clasa I va lua legătura cu educatoarele care au avut copiii şi familia pentru a afla cât mai multe lucruri despre aceştia.

Copiii care au deficienţe fizice vor fi îndrumaţi către medici sau, dacă este cazul, către şcoli speciale. Unele cazuri mai mici de deficienţe de auz, vedere, vorbire, întârziere mintală se vor rezolva integrându-i în cadrul unui colectiv de elevi normali.

Cei care poartă ochelari sau au auzul mai slab dezvoltat vor fi aşezaţi în primele bănci, li se vor crea condiţii să se integreze în cadrul colectivului clasei.

Comportamentul deviant este o abatere de la normele de comportare ale copiilor între ei sau între copii şi adulţi. Voi enumera câteva comportamente deviante întâlnite la copii:

a) negativismul – care se manifestă prin refuzul de a executa ce i se cere;
b) capriciile sunt foarte frecvente la şcolari. Ei izbucnesc în manifestări neaşteptate, atunci când nu li se dă ce vor ei. Vor să facă numai ce le trece lor prin cap;
c) încăpăţânarea, ca refuz de a executa ceea ce i se cere de către adult.

Prevenirea manifestărilor comportamentale de acest gen se realizează prin:

- crearea unei ambianţe calme şi afective. Când întâlnim un asemenea caz trebuie să dăm dovadă de mult calm, răbdare, să nu-l pedepsim atunci;
- cultivarea preocupărilor de joc individual şi colectiv. Dacă un copil refuză să execute ceea ce i se cere, cu mult calm discutăm cu el şi facem pe moment ceea ce-i place lui, dar încet, încet, revenim la cerinţa de la început;
- exprimarea interdicţiilor cu calm, sub forma rugăminţilor ferme. Să-i obişnuim pe copii cu formule de politeţe. Să se adreseze ei la alţi copii, dar şi alţi copii lor;
- administrarea pedepselor să dea sens îndreptării. Pedepsele trebuie să fie diferite după caz. Elevul trebuie să fie conştient că a greşit. Observaţiile să se facă numai între învăţător şi elev.

Experinţa mi-a demonstrat că observaţia făcută numai elevului, fără martori, are efect mult mai mare. Convorbirea are rol hotărâtor. Calmul, răbdarea, vocea cât mai blândă are efectul dorit. Copilul trebuie să descopere că nu e singur, că cineva îl apără când greşeşte, că e alături de el.

Calea cea mai bună de modelare a comportamentului este confruntarea sistematică a copilului cu situaţii reale, cât mai variate în care el să reacţioneze şi să acţioneze în conformitate cu anumite criterii şi etaloane valorice, asumându-şi rolul pe care să-l exercite în diferite sfere ale socialului.

Sunt elevi care provin din familii cu mulţi copii sau care nu au o situaţie materială adecvată. Cazuri deosebite avem când părinţii s-au despărţit şi copiii sunt traumatizaţi. Ei sunt trişti, retraşi, fără chef de muncă, descurajaţi. Cunoaştem aceste cazuri şi luăm unele măsuri de integrare a lor. Nu acceptăm ca elevii din familii bogate să aducă la şcoală dulciuri deosebite sau rechizite deosebite. Acestea se vor folosi acasă.

Uneori, facem şi noi învăţătorii câte un gest omenesc de a servi elevii cu dulciuri sau a oferi îmbrăcăminte, încălţăminte de la noi sau de la copiii care au în plus şi vor să dăruiască.

Prevenirea rămânerilor în urmă la învăţătură

Există multe situaţii când elevii parcurg materia predată în mod deosebit, mai repede sau mai încet. Încă din clasa I, elevii trebuie ajutaţi de către învăţător să-şi însuşească cunoştinţele după posibilităţile intelectuale ale fiecăruia.

Activitatea diferenţiată trebuie să-i cuprindă pe toţi elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăţi la învăţătură, cât şi pe cei cu posibilităţi deosebite, pentru ca folosindu-se metode şi procedee specifice particularităţilor individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor, până la nivelul maxim al disponibilităţilor pe care le are fiecare.

În tratarea diferenţiată a elevilor se va evita suprasolicitarea, cât şi subsolicitarea lor faţă de potenţialul psihic real de care dispun.

Conţinutul învăţământului este comun şi obligatoriu pentru toţi elevii clasei. Diferenţiate sunt doar modalităţile şi formele de predare-învăţare a acestuia, astfel încât să poată fi asimilat de către fiecare elev la un nivel corespunzător exigenţelor.

Procesul formării deprinderilor de citire şi scriere este deosebit de complex şi bazele se pun în clasa I. Actul citirii presupune, în primul rand, recunoaşterea literelor şi asocierea lor corectă cu sunetele corespunzătoare. Unirea literelor în silabe şi realizarea câmpului de citire de o silabă reprezintă o componentă a deprinderii cititului. Învăţarea cititului se realizează prin efort personal, dar şi ajutat, încurajat, lăudat de învăţător, de familie, de colegi. Se vor folosi planşe cu fiecare literă cu un desen semnificativ. Elevii vor fi puşi frecvent să recunoască literele de pe aceste planşe pe baza imaginilor concrete, cu mult tact şi răbdare vor recunoaşte literele.

O primă măsură o constituie cunoaşterea de către elevi e tehnicii analizei şi sintezei fonetice a propoziţiilor şi a cuvintelor. Exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică asigură prevenirea unor greşeli cum sunt: omisiunile, inversiunile sau audăugirile de litere sau sunete. Analiza fonetică trebuie să fie studiată în mod temeinic.

În etapa formării deprinderii de a citi trebuie avut în vedere ritmul citirii la fiecare elev. Se impune individualizarea pentru că fiecare are o anumită viteză de citire care îi permite să nu se potihnească sau să facă greşeli. Trebuie făcute multe exerciţii de citire a silabelor, apoi a cuvintelor şi a propoziţiilor. În clasa I copilul se găseşte în perioada gândirii intuitive. În această etapă trebuie folosite multe materiale intuitive şi obiecte adecvate ajutătoare.

Matematica este o disciplină care prin însuşi obiectul ei (studiază raporturile cantitative, formele spaţiale şi structurile) constituie o sursă şi totodată o cale de dezvoltare a gândirii elevilor. Pentru procesul didactic o impotanţă deosebită o reprezintă eforturile de a găsi calea cea mai potrivită pentru a-i conduce pe elevi spre cunoaşterea realităţii. Pentru a asigura o învăţare activă şi eficientă, învăţătorului i se cere să observe atent activitatea elevilor, reacţiile lor în faţa dificultăţilor, ritmul individual de rezolvarea a sarcinilor, ritmul de învăţare. Astfel, la sfârşirul clasei I, după ce învăţătorul a observat şi ajutat un an întreg elevii cu ritm lent de asimilare, chiar cu posibilităţi reduse de învăţare, le acordă şi acestora şanse egale prin integrarea lor în colectivul clasei a II-a.

Primii paşi spre integrare sunt:

- evaluarea curriculară a copiluli integrat;
- elaborarea programei adaptate pentru cazul respectiv;
- constituirea unui grup suport (format de specialişti) pentru cadrele didactice;
- elaborarea programului de intervenţie individualizat, realizat de către echipa de caz;
- identificarea profesorului de sprijin (acolo unde este cazul);
- adaptarea metodelor de lucru la clasă a învăţătorului împreună cu profesorul de sprijin;
- stabilirea instrumentelor de urmărire a progresului copilului;

Scanned with OKEN Scanner

vrea să se ascundă mereu, nu înțelege ce-i spui, nu ține minte, nu poate învăța, are tulburări de comportament etc., trebuie apelat la un psiholog. Acesta va face o investigație psihologică amplă și va utiliza diferite instrumente de măsurare, de evaluare a dezvoltării psihocomportamentale. Acestea vor evidenția problemele de dezvoltare pe care le prezintă copilul. Se pot întâlni diferite cazuri:

a) rămânere în urmă privind dezvoltarea intelectuală;
b) deficiențe fizice (auz, văz, locomotor, vorbire);
c) tulburări de comportament între copii sau adulți;
d) comportamentul deosebit din cauze materiale sub limită.

Comportamentul deviant

Învățătorul care va prelua copiii pentru clasa I va lua legătura cu educatoarele care au avut copiii și familia pentru a afla cât mai multe lucruri despre aceștia.

Copiii care au deficiențe fizice vor fi îndrumați către medici sau, dacă este cazul, către școli speciale. Unele cazuri mai mici de deficiențe de auz, vedere, vorbire, întârziere mintală se vor rezolva integrându-i în cadrul unui colectiv de elevi normali.

Cei care poartă ochelari sau au auzul mai slab dezvoltat vor fi așezați în primele bănci, li se vor crea condiții să se integreze în cadrul colectivului clasei.

Comportamentul deviant este o abatere de la normele de comportare ale copiilor între ei sau între copii și adulți. Voi enumera câteva comportamente deviante întâlnite la copii:

a) negativismul – care se manifestă prin refuzul de a executa ce i se cere;

b) capriciile sunt foarte frecvente la școlari. Ei izbucnesc în manifestări neașteptate, atunci când nu li se dă ce vor ei. Vor să facă numai ce le trece lor prin cap;

c) încăpățânarea, ca refuz de a executa ceea ce i se cere de către adult.

Prevenirea manifestărilor comportamentale de acest gen se realizează prin:

- crearea unei ambianțe calme și afective. Când întâlnim un asemenea caz trebuie să dăm dovadă de mult calm, răbdare, să nu-l pedepsim atunci;
- cultivarea preocupărilor de joc individual și colectiv. Dacă un copil refuză să execute ceea ce i se cere, cu mult calm discutăm cu el și facem pe moment ceea ce-i place lui, dar încet, încet, revenim la cerința de la început;
- exprimarea interdicțiilor cu calm, sub forma rugăminților ferme. Să-i obișnuim pe copii cu formule de politețe. Să se adreseze ei la alți copii, dar și alți copii lor;
- administrarea pedepselor să dea sens îndreptării. Pedepsele trebuie să fie diferite după caz. Elevul trebuie să fie conștient că a greșit. Observațiile să se facă numai între învățător și elev.

Experința mi-a demonstrat că observația făcută numai elevului, fără martori, are efect mult mai mare. Convorbirea are rol hotărâtor. Calmul, răbdarea, vocea cât mai blândă are efectul dorit. Copilul trebuie să descopere că nu e singur, că cineva îl apără când greșește, că e alături de el.

Calea cea mai bună de modelare a comportamentului este confruntarea sistematică a copilului cu situații reale, cât mai variate în care el să reacționeze și să acționeze în conformitate cu anumite criterii și etaloane valorice, asumându-și rolul pe care să-l exercite în diferite sfere ale socialului.

Sunt elevi care provin din familii cu mulți copii sau care nu au o situație materială adecvată. Cazuri deosebite avem când părinții s-au despărțit și copiii sunt traumatizați. Ei sunt triști, retrași, fără chef de muncă, descurajați. Cunoaștem aceste cazuri și luăm unele măsuri de integrare a lor. Nu acceptăm ca elevii din familii bogate să aducă la școală dulciuri deosebite sau rechizite deosebite. Acestea se vor folosi acasă.

Uneori, facem și noi învățătorii câte un gest omenesc de a servi elevii cu dulciuri sau a oferi îmbrăcăminte, încălțăminte de la noi sau de la copiii care au în plus și vor să dăruiască.

Prevenirea rămânerilor în urmă la învățătură

Există multe situații când elevii parcurg materia predată în mod deosebit, mai repede sau mai încet. Încă din clasa I, elevii trebuie ajutați de către învățător să-și însușească cunoștințele după posibilitățile intelectuale ale fiecăruia.

Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți la învățătură, cât și pe cei cu posibilități deosebite, pentru ca folosindu-se metode și procedee specifice particularităților individuale, să se asigure stimularea dezvoltării lor, până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare.

În tratarea diferențiată a elevilor se va evita suprasolicitarea, cât și subsolicitarea lor față de potențialul psihic real de care dispun.

Conținutul învățământului este comun și obligatoriu pentru toți elevii clasei. Diferențiate sunt doar modalitățile și formele de predare-învățare a acestuia, astfel încât să poată fi asimilat de către fiecare elev la un nivel corespunzător exigențelor.

Procesul formării deprinderilor de citire și scriere este deosebit de complex și bazele se pun în clasa I. Actul citirii presupune, în primul rand, recunoașterea literelor și asocierea lor corectă cu sunetele corespunzătoare. Unirea literelor în silabe și realizarea câmpului de citire de o silabă reprezintă o componentă a deprinderii cititului. Învățarea cititului se realizează prin efort personal, dar și ajutat, încurajat, lăudat de învățător, de familie, de colegi. Se vor folosi planșe cu fiecare literă cu un desen semnificativ. Elevii vor fi puși frecvent să recunoască literele de pe aceste planșe pe baza imaginilor concrete, cu mult tact și răbdare vor recunoaște literele.

O primă măsură o constituie cunoașterea de către elevi e tehnicii analizei și sintezei fonetice a propozițiilor și a cuvintelor. Exercițiile de analiză și sinteză fonetică asigură prevenirea unor greșeli cum sunt: omisiunile, inversiunile sau adăugirile de litere sau sunete. Analiza fonetică trebuie să fie studiată în mod temeinic.

În etapa formării deprinderii de a citi trebuie avut în vedere ritmul citirii la fiecare elev. Se impune individualizarea pentru că fiecare are o anumită viteză de citire care îi permite să nu se potihnească sau să facă greșeli. Trebuie făcute multe exerciții de citire a silabelor, apoi a cuvintelor și a propozițiilor. În clasa I copilul se găsește în perioada gândirii intuitive. În această etapă trebuie folosite multe materiale intuitive și obiecte adecvate ajutătoare.

Matematica este o disciplină care prin însuși obiectul ei (studiază raporturile cantitative, formele spațiale și structurile) constituie o sursă și totodată o cale de dezvoltare a gândirii elevilor. Pentru procesul didactic o impotanță deosebită o reprezintă eforturile de a găsi calea cea mai potrivită pentru a-i conduce pe elevi spre cunoașterea realității. Pentru a asigura o învățare activă și eficientă, învățătorului i se cere să observe atent activitatea elevilor, reacțiile lor în fața dificultăților, ritmul individual de rezolvarea a sarcinilor, ritmul de învățare. Astfel, la sfârșirul clasei I, după ce învățătorul a observat și ajutat un an întreg elevii cu ritm lent de asimilare, chiar cu posibilități reduse de învățare, le acordă și acestora șanse egale prin integrarea lor în colectivul clasei a II-a.

Primii pași spre integrare sunt:

- evaluarea curriculară a copiluli integrat;
- elaborarea programei adaptate pentru cazul respectiv;
- constituirea unui grup suport (format de specialiști) pentru cadrele didactice;
- elaborarea programului de intervenție individualizat, realizat de către echipa de caz;
- identificarea profesorului de sprijin (acolo unde este cazul);
- adaptarea metodelor de lucru la clasă a învățătorului împreună cu profesorul de sprijin;
- stabilirea instrumentelor de urmărire a progresului copilului;

Scanned with OKEN Scanner

- monitorizarea copilului de către grupul de support.

Concluzie

Pentru a ne educa copiii, trebuie mai întâi să-i cunoştem sub diferite aspecte, iar totodată, în toate acţiunile să dăm dovadă de optimism şi să nu uităm proverbul: „Copiii sunt ca florile, aşa cum îi creştem, aşa îi avem!"

Bibliografie:

1. *** – *Ghidul programului de informare/ formare a învăţătorilor, Curriculum pentru clasele I şi a II-a*, Bucureşti, 2003;
2. *** – *Ghid orientativ de aplicare a educaţiei integrate*, Iaşi, Editura „Ro-Sakura", 2002.

DEFICIENŢA MINTALĂ LA COPII

(THE MENTAL DEFICIENCY IN CHILDREN)

educ. Angela Stanciu,
Grădiniţa cu Program Normal Nr. 3/4, Iaşi

Abstract:

Mental deficiency is a notion which is not clearly defined, involving numerous aspects of medical, psychological, pedagogical, sociological and judicial nature. Through mental deficiency we understand the significant reduction of the psychic capacities that determine a series of disturbances of the reactions and mechanisms of adaptation of the individual to the permanently changing conditions of the environment and to the standards of social behavior in a certain cultural area, which places the individual in a situation of incapacity expressed through a state of handicap in relation to other members of the community from which he is a part.

Deficienţa mintală ca noţiune

Deficienţa mintală este o noţiune nedefinită cu precizie, implicând numeroase aspecte de natură medicală, psihologică, pedagogică, sociologică, juridică. Prin deficienţă mintală se înţelege reducerea semnificativă a capacităţilor psihice care determină o serie de dereglări ale reacţiilor şi mecanismelor de adaptare ale individului la condiţiile în permanentă schimbare ale mediului înconjurător şi la standardele de conveţuire socială dintr-un anumit areal cultural, ceea ce plasează individul într-o situaţie de incapacitate şi inferioritate, exprimată printr-o stare de handicap în raport cu ceilalţi membri ai comunităţii din care face parte.

Termeni care delimitează şi definesc deficienţa mintală

Literatura de specialitate utilizează o serie de termeni sinonimi pentru a desemna deficienţa mintală, dintre care cei mai frecvenţi sunt: întârziere mintală, înapoiere mintală, oligofrenie, alienare mintală, insuficienţă mintală, subnormalitate mintală, retard intelectual, handicap mintal, debilitate mintală, alterarea comportamentului adaptiv, alterări ale abilităţii/ maturităţii de învaţare şi socializare. Majoritatea acestor termeni sunt utilizaţi cu precădere în domeniul psihiatric. În ultimii ani, termenii din domeniul medical, specifici nosologiei psihiatrice, clasice sau moderne, sunt utilizaţi mai puţin în domeniul psihopedagogiei speciale, existând recomandări ferme din partea specialiştilor acestui domeniu de a renunţa la terminologia medicală din cauza efectelor induse de eticheta nosologică în planul psihic şi al percepţiilor/ reprezentărilor negative din partea opiniilor publice cu privire la această categorie de personaje. Această atitudine are o mare importanţă mai ales din perspectiva integrării socio-profesionale a persoanelor şi înlăturării mentalităţilor şi prejudecăţilor care constituie adevarate bariere în efortul de înţelegere, acceptare şi valorizare a respectivelor persoane.

Deficienţa mintală se referă la fenomenul lezării organice şi/ sau al afectării funcţionale a SNC, cu consecinţe negative asupra procesului maturizării, al dezvoltării sub diferite aspecte la individul în cauză.

Handicapul mintal reprezintă dezavantajul pe care deficienţa îl creează în planul relaţiilor adaptative şi de integrare a individului în mediul social căruia îi aparţine.

Al. Roşca defineşte deficienţa mintală ca o stare de potenţialitate restrânsă sau o oprire a dezvoltării cerebrale, în urma careia persoana atinsă este incapabilă, la maturitate, să se adapteze la mediul sau la cerinţele comunităţii, în aşa fel încât să-şi poată menţine existenţa fară supraveghere şi sprijin extern.

Caracteristicile deficienţilor mintal

Deficienţii mintal reprezintă 50% din totalul deficienţilor, de 15 ori mai numeroşi decât surdomuţii şi de 35 de ori mai numeroşi decât nevăzătorii.

Referitor la frecvenţa în populaţia infantilă a copiilor cu deficienţă mintală, în literatura de specialitate se remarcă faptul că aceasta este inegal răspândită de-a lungul anilor de şcolarizare, existând o dinamică ascendentă dinspre clasele mici spre cele mari.

La nivelul preşcolarităţii, proporţia este redusă, evidente fiind doar cazurile de dificienţă severă, profundă. În debutul şcolarităţii, apar vizibile şi cazurile de deficienţă mintală medie. În clasele primare este decelată deficienţa mintală uşoară, iar intelectul laminar se reliefează în momentul trecerii în ciclul gimnazial.

M. Roşca apreciază că din totalul deficienţilor mintal, 5% au deficienţă profundă, 20% – deficienţă severă, 75% o reprezintă debilii mintal. Raportându-ne la sex, proporţia mai mare se înregistrează în rândul populaţiei masculine.

La copiii cu deficienţă mintală, ca urmare a afectării difuze a cortexului, deci a segmentului central al analizatorilor, sensibilitatea lor, îndeosebi cea diferenţială rămâne scăzută, pe fondul unor praguri senzoriale ridicate. De asemenea, se constată frecvent o creştere a tipului de latenţă sau, dimpotrivă, o precipitare în relaţiile lor la stimuli senzoriali. Afectarea sensibilităţii este una din trăsăturile care pot fi constatate de timpuriu la deficienţii mintal şi care va exercita o influenţă negativă asupra activităţii senzorial-perceptive şi a formării capacităţii cognitive a acestor deficienţi.

Percepţiile acestor copii au un caracter fragmentar, incomplet, limitat. Caracteristicile respective sunt urmare a unei activităţi perceptive rigide, lente, dezorganizate, a sensibilităţii scăzute, a dificultăţilor de analiză şi sinteză.

Copiii desprind din imagini mai puţine detalii, ceea ce face ca percepţiile să fie insuficient de specifice şi să apară confuziile. Îngustimea câmpului perceptiv, capacitatea redusă de a stabili în plan intuitiv relaţia dintre obiecte fac ca orientarea în spaţiu să fie dificilă.

Reprezentările interacţionează cu limbajul, care activează imaginile mintale. La copiii cu deficienţe, toate aspectele interacţiunii reprezentărilor sunt afectate ca urmare a limitării sub o formă sau alta a accesului la informaţie, a inactivismului cognitiv sau, la unii, a activismului haotic.

Reprezentările copiilor cu deficienţă mintală din ciclul primar au un caracter îngust, sunt lipsite de dinamism, rigide.

C. Păunescu a demonstrat că în timp ce procesele psihice ale copiilor normali prezintă un proces ascendent, cu precădere în ciclul primar, la deficientul mintal, curba este foarte lentă la aceeaşi vârstă (7-11ani), cu un oarecare salt între 11-13 ani.

Scanned with OKEN Scanner

În timp ce copilul cu intelect normal are o zonă proximă largă, la deficientul mintal, zona proximei dezvoltări este limitată, lipsită de dinamism operaţional şi puţin eficientă sub aspectul achiziţiilor posibile, cu atât mai îngustă, cu cât gravitatea deficitului mintal este mai mare. Operaţiile gândirii sunt concrete. Un copil normal la 14 ani atinge stadiul operaţiilor formale, iar copilul cu deficienţe se opreşte, în cazurile uşoare, la pragul operaţiilor formale, în cazuri moderate abia depăşeşte pragul inferior al operaţiilor concrete.

Memoria interacţionează mai ales cu reprezentarea, gândirea, imaginaţia, deprinderile, adică cu acele funcţii şi procese psihice evident afectate la deficienţii mintal. Ritmul memoriei, spune Vîgotski, este încetinit instabil în păstrarea noilor informaţii. Memoria mecanică e mai dezvoltată decât cea logică, iar uitarea se instalează rapid.

Atenţia se caracterizează prin insuficientă concentrare şi stabilitate, lipsă de rezistenţă şi în faţa solicitărilor intense, fuga instinctivă de efort, dezechilibre între memoria involuntară şi cea voluntară; distributivitatea şi flexibilitatea sunt foarte dificile, adesea de neatins. Volumul atenţiei este foarte redus. La deficientul mintal, exersarea atenţiei postvoluntare, a deprinderii de a fi atent, are o valoare compensatorie şi educativă.

Dereglarea dinamicii corticale se reflectă şi asupra limbajului deficienţilor mintal, provocând o disociere între activitatea lor verbală şi activitatea de gândire, fenomen cu influenţe negative în special pentru activitatea de învăţare.

La copiii cu deficienţă mintală limbajul îşi pierde rolul de reglator pe care îl exercită, în mod obişnuit, la cei cu intelect normal, asupra activităţii practice. Rezolvarea unei situaţii problemă, reprezintă o sarcină dificilă pentru deficienţii mintal, pentru că ei nu reuşesc să se dirijeze singuri, la nivelul limbajului interior, care este slab dezvoltat şi lipsit de dinamism, activitatea de rezolvare.

Principalele cauze ale frecvenţei ridicate a tulburărilor de pronunţie la deficienţii mintal le găsim în capacitatea scăzută a auzului lor fonematic, întârzierea în formarea, dezvoltarea şi activizarea vocabularului, slaba dezvoltare a interesului cognitiv şi a spiritului de observaţie, experienţa săracă cu obiectele şi fenomenele lumii înconjurătoare, slaba dezvoltare şi caracterul insuficient observaţional al reprezentărilor şi al limbajului noţional. Astfel, vocabularul este sărac, lacunar şi cu forme predominant reduse.

O pondere însemnată la deficienţii mintal o deţin tulburările limbajului scris, inclusiv dislexografiile. Copiii care prezintă tulburări disgrafice manifestă şi o alterare în ceea ce priveşte estetica grafismului, o scriere foarte mică, ascuţită şi înghesuită, greu lizibilă; alteori, scrisul este exagerat de mare.

Ca şi în cazul organizării mintale, planul de organizare a motricităţii este diferit. Observaţiile clinice şi cercetările experimentale arată că debilii mintal prezintă o deficienţă a motricităţii atunci când sunt comparaţi cu normalii de aceeaşi vârstă. Cu cât întârzierea este mai mare, cu atât nivelul motricităţii rămâne mai scăzut.

Viteza mişcărilor este mai scăzută. Lipsa de precizie apare în mişcările mari, dar ea este mai evidentă în mişcările mâinii sau ale degetelor. Aceşti copii întâmpină greutăţi în imitarea mişcărilor, ceea ce influenţează negativ formarea multor deprinderi. Imitarea se realizează mai greu atunci când solicită orientarea în spaţiu, în special în direcţia dreapta-stânga.

Afectivitatea deficientului mintal trebuie să preceadă modificările caracteristice organizării personalităţii acestuia. Mai mult decât la copilul normal, afectivitatea deficientului este legată de procesul de motivaţie existenţială. Inserţia socială, din cauza tulburărilor procesului de formare a eu-lui, crează totodată o stare conflictuală.

Pentru unii autori, tulburările emoţionale sunt o componentă care nu lipseşte din tabloul întârzierii mintale. Diferenţe semnificative între cele două categorii de copii apar sub următoarele aspecte: depresie, ostilitate faţă de adulţi, tensiune emotivă, insecuritarea afectivă care face ca un copil de vârstă şcolară să aibă uneori manifestări proprii preşcolarilor, sub aspectul emoţiilor şi sentimentelor. Emoţia de mânie ia proporţiile unei crize de furie însoţită de reacţii agresive faţă de cei din jur, distrugerea obiectelor sau agresivitate. Veselia se poate transforma în crize de râs nestăpânit. Lipsa de reţinere se constată în manifestările lor de simpatie.

Concluzie

Când trebuinţele sunt satisfăcute şi controlate de subiect, chiar şi parţial, relaţiile care se stabilesc cu cei din jur devin mai stimulative, iar trăirile motivaţionale şi emoţiile contribuie la formarea armoniei personale.

Bibliografie:

1. Arcan, P.; Ciumageanu, D. – *Copilul deficient mintal*, Timişoara, Editura „Facla", 1980;
2. Păunescu, C.; Musu, I. – *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual*, Bucureşti, Editura „Pro Humanitate", 1997.

ROLUL ÎNVĂŢĂTORULUI DE SPRIJIN/ ITINERANT ÎN OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAŢIONAL DIN UNITĂŢILE DE INVĂŢĂMÂNT UNDE SE DERULEAZĂ ÎNVĂŢĂMÂNTUL INTEGRAT

(THE TEACHER'S ROLE OF SUPPORT/ GUIDE IN FACILITATING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE TEACHING INSTITUTIONS WHERE INTEGRATED TEACHING IS PERFORMED)

înv. Constantin Ardelianu,
Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă, Roman, jud. Neamţ
inst. Lenuţa Ardelianu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Tămăşeni, jud. Neamţ

Abstract:

The access of the persons with special needs in mass schools was approved through a decision of the Romanian Government through the "National plan of action in favour of children". These children's education in normal school involves the differentiated activities according to the potential they have, the curricular adaptation, the presence of personnel specialized in the field of special psycho-pedagogy (support/ guide teachers that together with the teacher from the class participate directly to the recovery and development in an individual rhythm.)

Introducere

După 1990 – anul lansării conceptului de educaţie pentru toţi – comunitatea internaţională, şi în mod deosebit UNESCO, a promovat paradigma educaţiei incluzive, care presupune în esenţă adaptarea şcolilor pentru toţi elevii din comunitate, prin schimbări în organizarea şcolară, în curriculum şi în strategiile de predare-învăţare.

Între 7 şi 10 iunie 1994, la Conferinţa mondiala asupra educaţiei speciale, desfăşurată sub egida UNESCO la Salamanca, Spania, delegaţii a 88 de guverne şi 25 de organizaţii internaţionale au adoptat o declaraţie prin care *„persoanele cu cerinţe speciale trebuie să aibă acces în*

Scanned with OKEN Scanner

şcolile obişnuite, iar aceste şcoli trebuie să se adapteze unei pedagogii centrate asupra copilului, capabilă de a veni în întâmpinarea trebuinţelor fiecărui copil in parte". În ţara noastră, la sfârşitul anului 1995, a fost aprobat, prin Hotărârea Guvernului României, „Planul naţional de acţiune în favoarea copilului", care conţine şi o serie de prevederi centrate pe integrarea copiilor cu cerinţe speciale în comunitate, ce recomandă, printre altele, „*accesul copiilor cu deficienţe sau cerinţe educative speciale, în funcţie de potenţialul acestora, la structurile şi programele învăţământului de masă, precum şi educaţia şcolară în comunitate a acestor copii*".

După anul 2000, în unele şcoli din România, mai ales la clasele I-IV, au început să acţioneze cadre didactice de sprijin/ itinerante. Prin activitatea acestora se asigură asistenţa psihopedagogică necesară în şcolile obişnuite, pentru un grup de copii care până nu demult intrau doar în atenţia şcolilor speciale – cei cu deficienţe sau cu alte cerinţe educative speciale.

Ce reprezintă cadrul didactic de sprijin?

În condiţiile şcolii pentru diversitate, cadrul didactic de sprijin reprezintă un nou personaj, cu rol principal în optimizarea procesului educaţional din clasele unde se derulează învăţământul integrat. Cadrul didactic de sprijin este o persoană specializată în domeniul psihopedagogiei speciale care, împreună cu învăţătorul din şcoala de masă, formează o echipa omogenă, răspunzatoare de procesul învăţării elevilor din şcoala pentru diversitate. Cadrul didactic itinerant joacă un rol care reprezintă o combinaţie între un profesor consultant şi un tutore pentru copiii cu cerinţe speciale integraţi. El asigură consilierea necesară pentru cadrele didactice de la clasa obişnuită, evaluarea unor copii, precum şi participarea directă la instruirea copiilor cu cerinţe educative speciale.

Experienţa practică a arătat că, în anumite momente ale procesului educaţional integrat, este nevoie de intervenţia şi sprijinul unei persoane specializate în activitatea educativă şi de recuperare a copiilor cu cerinţe educative speciale uneori chiar în timpul orelor de clasă, la anumite discipline care reclamă o mai mare concentrare a atenţiei din partea tuturor elevilor şi presupune asimilarea unor informaţii şi cunoştinţe absolut necesare evoluţiei viitoare a fiecărui elev în parte. Cadrul didactic care predă la clasă, respectă un anumit standard privind conţinuturile şi modurile de comunicare ale acestor conţinuturi către elevii clasei, standard cerut de programă şi manualele acestor discipline. În aceste condiţii, se ivesc situaţii când elevii cu cerinţe educative speciale au nevoie de un sprijin suplimentar pentru a înţelege cât mai bine acele conţinuturi, prezentate de învăţătorul de sprijin pe înţelesul acelor elevi şi adaptate nivelului şi cerinţelor lor în planul educaţiei.

Cine are nevoie de sprijin?

Nevoile de sprijin pot să apară ca urmare a oricărui factor care dă naştere unei bariere de învăţare, factor legat de tulburări sociale, emoţionale, cognitive, lingvistice, fizice sau senzoriale, de situaţia familială sau a asistenţei medicale de care beneficiază.

Are nevoie de sprijin copilul care:

- are probleme de orientare – confundă dreapta cu stânga;
- face confuzii între locuri, perioade de timp sau date;
- pare nepăsător sau neatent la ce se întâmplă în jur;
- îndeplineşte mult mai puţine sarcini decât i se cere;
- are dificultăţi evidente şi persistente la citit-scis;
- când citeşte, „abuzează" de obiceiul de a „ghici" cuvintele sau de a le modifica prin omisiuni şi adăugiri;
- scrie literele/ cifrele greşit;
- omite litere atunci când scrie cuvinte sau recurge la o aşezare într-o ordine incorectă;
- îi ia mult timp să finalizeze o sarcină scrisă;
- foloseşte suport material (degete, beţişoare, numărători, alte materiale concrete) pentru a efectua calcule simple.

Activitatea cadrului didactic de sprijin

În afară de prezenta sa la anumite activităţi în clasă, alături de alţi elevi şi învăţătorul din clasa obişnuită, *învăţătorul itinerant* îşi continuă cea mai mare parte a activităţilor sale în afara orelor clasei când, prin activităţi şi metode didactice specifice, consolidează conţinuturile învăţării prezentate la orele de clasă şi ajută elevii să-şi îndeplinească obligaţiile şi sarcinile individuale cerute la activităţile clasei. Activitatea extraşcolară a elevului cu cerinţe educative speciale poate fi desfăşurată împreună cu învăţătorul de sprijin în cadrul programului unor centre de zi sau centre de ocrotire şi asistenţă unde, pe lângă activităţile educative, copiii sunt antrenaţi în programe de recuperare sau compensare a deficienţelor lor. În aceste condiţii, cadrul didactic de sprijin este pus în situaţia de a-şi desfăşura activitatea în cooperare cu învăţătorul clasei, părinţi şi specialiştii din centru de resurse. Acest statut presupune o serie de cerinţe, cum ar fi:

- să nu facă diferenţieri în privinţa atitudinii sale faţă de elevii clasei, ajutându-i în mod egal;
- să înţeleagă pe deplin elevii cu cerinţe speciale şi să manifeste real interes şi plăcere în munca cu aceştia;
- să aibă capacitatea de a iniţia şi susţine programe de educaţie individualizate şi adaptate cerinţelor fiecărui elev cu cerinţe speciale;
- să aplice strategii noi şi diverse în situaţiile de învăţare şi să faciliteze cooperarea între toţi elevii clasei;
- să coopereze cu profesorii, părinţii şi specialiştii care lucrează cu copiii;
- să fie un sprijin şi un partener activ pentru profesorii clasei, atât la activităţile clasei, cât şi în afara orelor, la pregătirea lecţiilor, materialelor didactice, a clasei şi a ambianţei necesare bunei desfăşurări a lecţiei;
- să accepte rolul de avocat al copilului şi să medieze în situaţiile dificile care se pot ivi între învăţători şi părinţi sau alte personae direct implicate în activităţile copiilor cu cerinţe speciale;
- să înregistreze toate observaţiile cu privire la evoluţia şi progresul elevilor, fiind cel mai în măsura să explice comportamentul, reacţiile şi modul de a fi al copilului cu cerinţe educative speciale în diferite situaţii de viaţă;
- să fie creativ, flexibil şi deschis la noile idei şi propuneri venite de la ceilalţi parteneri;
- să fie un model pentru toţi elevii şi să respecte intimitatea şi confidentialitatea unor informaţii cu privire la viaţa personală a copilului;
- să evite, pe cât posibil, apariţia dependenţei copilului de persoana sa în momentele de decizie sau în situaţiile cotidiene de viaţă.

Concluzii

Apariţia şi dezvoltarea profesiei de cadru didactic de sprijin/ itinerant pot fi o provocare profesională autentică pentru şcolile româneşti. Pentru profesori şi învăţători, activitatea cadrelor didactice de sprijin poate oferi ocazii de evaluare şi reevaluare a atitudinii şi practicii pedagogice – în sensul diferenţierii şi individualizării – ceea ce conduce la efecte benefice pentru toţi elevii.

Pentru cadrul didactic de sprijin, mai ales cel care vine din scoala specială, activitatea de sprijin în şcolile de masă diferă de cea din şcoala anterioară şi poate constitui o oportunitate de a-şi valorifica pregătirea şi competenţele psihopedagogice pe o scară mai largă.

Bibliografie:

1. Neamţu, Cristina; Gherguţ, Alois – *Psihopedagogie specială*, Iasi, Editura „Polirom", 2000;
2. Nicola, Ion – *Pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994;
3. Vrăşmaş, Traian – *Învăţământul integrat şi/ sau incluziv*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2001.

Scanned with OKEN Scanner

REABILITAREA UNUI COPIL CU ADHD. STUDIU DE CAZ

(REHABILITATING A CHILD WITH ADHD. CASE STUDY)

inst. Elena Asandei,
Grădiniţa Nr. 7, Târgovişte

Abstract:

Rehabilitating a child with ADHD supposes an effort of collaboration between parents and teachers. The child whose parent behaves persistently, tactfully and respectfully in communicating the information and soliciting the services is more likely to progress in comparison with the one that manifests an aggressive or combative attitude. The collaboration with the teacher in fighting the symptoms of affection is very important because a well-informed teacher can be a very important support for the child.

Introducere în subiect

Hiperactivitatea a devenit un fenomen care se manifestă tot mai des în rândul preşcolarilor. La întrebarea „Care este cauza hiperactivităţii?", s-a răspuns că se poate datora unor slabe funcţionări cerebrale şi s-a ajuns la concluzia că gradul de activitate este un factor variabil de la o persoană la alta, fiind determinat până la un punct de familia de proveniență.

Studiind timp de doi ani un astfel de caz şi având la sfârşit rezultate mulţumitoare, încerc să vă schiţez în cele ce urmează câteva căi, modalităţi de modificare şi ameliorare a comportamentului copilului hiperactiv.

Scurtă prezentare a cazului

Copilul în cauză locuieşte împreună cu familia într-un apartament cu două camere.

Relaţiile interfamiliale sunt bune, organizate, bazate pe dragoste şi înţelegere, sunt favorabile creşterii şi dezvoltării echilibrate a copilului, există o atmosferă destinsă şi o preocupare deosebită a părinţilor pentru dezvoltarea copilului din toate punctele de vedere. Condiţiile materiale şi igienico-sanitare sunt normale. Părinţii sunt interesaţi în mod deosebit de instruirea şi educarea copilului. Există o permanentă legătură între grădiniţă şi familie, încercând să obţinem cât mai mult posibil de la copil. Dezvoltarea fizică a copilului este normală; are ca diagnostic psihologic – *deficit atenţional grav*, iar ca deficienţe asociate – *atitudine cifo-scoliotică, probleme de coordonare, tulburări instrumentale, pararotacism, tahilalie, sialoree, hiperactivitate.* Are ca diagnostic educaţional – C.E.S.

Memoria – copilul are o capacitate bună de stocare a informaţiilor. Memoria de lungă durată este bună. Procesul de reactualizare este afectat de cantitatea de informaşii redate într-un timp scurt. Necesită un timp mai îndelungat pentru a răspunde corect la o întrebare, chiar dacă are informaţia necesară, şi din cauza deficienţelor de limbaj şi a lipsei capacităţii de concentrare. Conţinutul redării informaţiei este unul particular şi de tip narativ. Are o memorie vizuală bună.

Gândirea – nivelul operaţiilor gândirii se află la nivelul concret. A reuşit să înveţe adunarea şi scăderea cu o unitate în limitele 1 – 10, dar operează numai în prezenţa materialului concret. Analiza şi sinteza informaţiilor este deficitară. Procesarea informaţiilor este deficitară şi datorită deficitului de atenţie.

Limbajul şi comunicarea – are un vocabular bogat; se exprimă greoi uneori datorită deficienţelor de limbaj (pararotacism, tahilalie, sialoree). Comunică prin propoziţii dezvoltate, rar agramate. Foloseşte un exces de cuvinte şi povestiri neconcludente. Redă personajele din textele cunoscute, repetitiv, îmbinând realul cu imaginaţia sa. Răspunde la întrebări dacă este interesat, iar dacă nu, întrebarea trebuie repetată de mai multe ori pentru a obţine un răspuns. Manifestă o mare dorinţă de conversaţie chiar şi atunci când nu i se cere acest lucru.

Atenţia – deficitul atenţional grav se manifestă atât la nivelul concentrării atenţiei, cât şi la menţinerea atenţiei voluntare. Este atent pentru un timp mai îndelungat la primele activităţi, când este capabil să rezolve sarcini destul de dificile. Atenţia voluntară scade după prima activitate. Se concentrează mai mult atunci când trebuie să rezolve o sarcină care îl interesează sau dacă este apreciat într-un fel sau altul. Câmpul atenţional este redus. Este foarte uşor distras de cel mai mic zgomot, mişcare sau altceva. Are mai mult o atenţie involuntară. Am încercat să-l aşez în clasă la măsuţă, în aşa fel încât să aibă în jurul său cât mai puţine surse care ar putea să-i distragă atenţia.

Afectivitatea – este un copil, în general, echilibrat. Nu-şi manifestă în mod exagerat afectivitatea. Este puţin rezistent la frustrări, dar nu se manifestă impulsiv, nu are manifestări exagerate. Trece relativ uşor de la o stare la alta.

Motivaţia – are o motivaţie mai mult extrinsecă, decât intrinsecă. Prin aprecieri şi unele recompense se poate motiva pentru executarea unor sarcini care nu-i prea sunt pe plac. Manifestă o dorinţă deosebită de a realiza lucrurile bine, de a fi apreciat de cei din jur. Îi place să fie solicitat pentru a îndeplini anumite sarcini în clasă.

Temperament – este un copil sociabil, comunicativ, extrovertit.

Comportament – comportamentul copilului este tipic persoanelor afectate de ADHD. Se mişcă mereu, aleargă şi se caţără foarte mult, întâmpină dificultăţi în a sta liniştit, nu se concentrează decât o perioadă scurtă, întrerupe o conversaţie şi vorbeşte fără să-i fie rândul, îi învinuie pe alţii pentru propriile greşeli sau comportament, adesea acţionează înainte de a gândi, scrierea variază de la o zi la alta, este foarte uşor frustrat, renunţă uşor la sarcinile mai dificile, nu urmează sugestiile date. Cu toate acestea s-a integrat bine în grupa de preşcolari; i-a acceptat şi este acceptat de ceilalţi. Este atent cu ceilalţi, manifestă dorinţa de a face tot ce fac ceilalţi şi încearcă să fie la fel, îi imită atât în lucrurile bune, cât şi în cele rele. Chiar dacă acceptă greu frustrările nu se manifestă agresiv fizic şi nici verbal.

Modalităţi de reabilitare şi integrare aplicate

Susţinerea cea mai eficientă presupune un efort de colaborare între părinţi şi educatori. În cazul de faţă, părintele se comportă insistent, cu tact şi respectuos în comunicarea informaţiilor şi solicitarea de servicii; datorită acestui fapt, copilul poate progresa mai rapid, în comparaţie cu cel al părintelui care manifestă o atitudine agresivă sau combatantă. Colaborarea cu educatorul în contracararea simptomelor afecţiunii este foarte importantă deoarece un cadru didactic bine informat poate fi un sprijin extrem de benefic pentru copil.

Am convenit cu părinţii la implementarea, urmărirea şi respectarea unor modalităţi concrete de acţiune.

Iată câteva dintre ele:

- *în disciplinarea copilului, regula de aur este... consecvenţa;*

Atitudinea părinţilor şi a educatorului trebuie să fie constantă: dacă şi-a lăsat lucrurile în dezordine sau s-a bătut cu alţi copii şi este certat, nu trebuie ignorat dacă acest comportament se va repeta. De câte ori repetă un comportament greşit, trebuie să i se atragă atenţia asupra lui şi să i se arate comportamentul corect. Altfel va profita de inconsecvenţă şi va încerca manipularea părintelui sau a educatorului. Va fi mult mai greu apoi să se exercite un control asupra lui, dacă a sesizat o slăbiciune.

- *folosirea recompensei;*

Scanned with OKEN Scanner

Copiilor cu ADHD le este foarte greu să-şi inhibe tipurile de comportamente care atrag după ele efecte negative. Ei nu pot să-şi regleze uşor nici dispoziţia, nici acţiunile datorită faptului că nu sunt conştienţi de ele. Atunci când aceşti copii învaţă ceva sau realizează o sarcină cerută trebuie să fim foarte atenţi cu recompensele pe care le oferim, deoarece copilul depune un efort pentru a realiza o activitate. Satisfacţia resimţită de copil la aprecierile laudative ale educatorului sau părintelui, devine o motivaţie pentru repetarea acelui comportament.

a) *lauda să nu fie generală, ci specifică*; de exemplu: „Ai răspuns corect la 5 din 10 întrebări. Foarte bine!", „Felul în care ţi-ai aşteptat rândul a fost formidabil!";

b) *prin laudă să se evidenţieze efortul, nu rezultatul*; de exemplu: „Pun pariu că ai lucrat din greu pentru tema asta";

c) *lauda trebuie să sublinieze sentimentele copilului, nu pe cele ale adultului*; de exemplu: „Ai luat nota zece, cred că te simţi minunat!";

d) *să se evite laudele de felul*: „Vezi că ştii să te comporţi când vrei?!".

Tipuri de recompense: să fie primul la rând, să părăsească sala de clasă înainte de a suna, să ducă mesaje altor educatoare, să cheme copiii în clasă etc.

- *ignorarea şi redirecţionarea*;

De câte ori este posibil, este bine să se ignore mişcarea permanentă a copilului, aruncarea cu un creion sau cu alte obiecte pe care le are în mână. În acest moment este cel mai indicat să i se dea copilului posibilitatea să se mişte cu sens. De exemplu, dacă un copil loveşte în permanenţă cu creionul în masă, un fel de răspuns poate fi: *Vrei să-mi aduci cartea de poveşti de pe masă?* Este indicat de asemenea să i se permită copilului să ţină ceva în mână. S-a observat că aceşti copii se pot concentra mai bine dacă au ceva în mână pe care pot să-l manipuleze.

- *trebuie ajutat să se concentreze*;

Atenţia acestor copii este distrasă foarte uşor de zgomot, sunete, alte obiecte din jur. Copilul trebuie aşezat în clasă astfel încât în jurul lui să fie cât mai puţine lucruri care pot să-i distragă atenţia. Va fi aşezat în faţă, nu aproape de geam, la distanţă destul de mare faţă de alt coleg, dar nu separat de restul copiilor. Pe masa de lucru trebuie să aibă doar materialele de care are nevoie pentru o singură activitate. El nu se va putea concentra la rezolvarea unor exerciţii de matematică dacă pe masa de lucru vor fi acuarele, cărţi cu poze, jucării etc.

- *practicarea sportului;*

Anumite sporturi ar trebui practicate constant de către copilul hiperactiv cu deficit de atenţie (înotul, artele marţiale), deoarece au ca rezultat creşterea capacităţii de concentrare a atenţiei, determină un mai bun control al mişcărilor, au un efect relaxant, ridică nivelul respectului de sine, atât de fragil la aceşti copii.

Concluzii

Rezultatele acestei munci nu a fost în zadar. Având o strânsă colaborare cu familia şi medicul, am reuşit ca acest copil hiperactiv: să aibă o vorbire clară şi corectă, să povestească respectând etapele unei povestiri, să memoreze şi să păstreze conţinutul pentru o perioadă îndelungată, şi-a însuşit corect alfabetul putând să citească cuvinte cu uşurinţă, a putut să numere şi să recunoască cifrele şi locul în şirul numeric, să facă operaţii de calcul mintal, ajungând astfel la un nivel corespunzător integrării copilului în şcoală.

Bibliografie:

1. Gherguţ, Alois – *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale*, Iaşi, Editura „Polirom", 2001;
2. *** – *Psihopedagogia pentru persoane cu cerinţe educaţionale speciale*, Piatra-Neamţ, Editura „Alfa", 2004.

DEFICIENŢE COMPORTAMENTALE ALE ŞCOLARULUI. CAUZE, FORME ŞI MĂSURI CORECTIVE

(STUDENT'S BEHAVIOURAL DEFICIENCIES. CAUSES, FORMS AND CORRECTIVE MEASURES)

inst. Nicoleta Iamandei,
Şcoala de Arte şi Meserii, Ion Creangă, jud. Neamţ

Abstract:

Behavioural deficiencies are considered deviations from the moral norms of society, becoming concrete on the outside through: affective and unstable reactions with some intensity; kinetic agitation and disorganized movements; negativity and apathy; bullying and infatuation; lying and contradicting; theft and vagrancy; cruelty and sexual aberrations, etc. In order to regulate and determine the respecting of moral and legal norms, society and especially the institutions of education intervene with corrective measures.

Comportamentul – precizări conceptuale

Comportamentul reprezintă expresia relaţiei dintre dezvoltarea psihică, mai cu seamă a personalităţii şi mediul ambiant, în care trăieşte individul. Acesta este confruntat cu o serie de situaţii cărora trebuie să le facă faţă şi să adopte răspunsuri cu caracter adaptativ, să înţeleagă şi să poată anticipa momentele mai importante, să acţioneze asupra mediului şi să se integreze în normele de convieţuire socială. Pentru aceasta, comportamentul este dependent, pe de o parte, de nivelul intelectului, de cunoştinţele şi experienţa de viaţă a subiectului, iar pe de altă parte, de caracteristicile organizării sociale şi funcţionalitatea relaţiilor intersubiective. Astfel, subiectul se construieşte pe sine, se autodelimitează şi autoreglează prin raportări la cei din jur, adoptând atitudini specifice faţă de aceştia.

La rândul lor, grupul, şcoala, societatea îi influenţează activitatea şi îl remodelează după caracteristicile specifice care le posedă, imprimându-i un set de valori şi norme specifice.

Copilul se dezvoltă şi se modelează progresiv, printr-o raportare continuă la statuturile şi rolurile părinţilor, iar ulterior şi în funcţie de alte persoane. La început imită comportamentul adulţilor şi adoptă modele din mediul familial, ca apoi să înveţe şi să experimenteze noi comportamente, odată cu intrarea sa în învăţământul primar.

Calitatea influenţelor familiale şi ale grupurilor determină structurarea unor comportamente proprii, pe fondul dezvoltării psihice de ansamblu, ele putând fi adaptative, integrative şi racordate la normele sociale sau, dimpotrivă aberante, dezadaptative şi de conflict în raport cu parametrii sociali.

Deficienţele comportamentale

Deficienţele comportamentale sunt considerate abateri de la normele şi valorile umane pe care le promovează un anumit tip de societate.

Pentru a regla şi determina respectarea normelor morale şi juridice, societatea şi, în mod special, instituţiile de învăţământ intervin cu măsuri coercitive faţă de cei care se abat de la valorile culturale, sociale.

Individul se socializează şi învaţă să se adapteze la psihologia grupului din care face parte, adoptă o matrice comportamentală care să-i permită o integrare şi o inserţie socială deplină.

Sunt considerate deficienţe comportamentale, în raport de vârstă şi împrejurări, chiar şi fenomenele de tipul obrăzniciei şi folosirii unui limbaj trivial, până la fenomele

Scanned with OKEN Scanner

etichetate ca fiind cu un grad ridicat de gravitate, numite adeseori prin termenul de *delincvenţă*. Nu de puţine ori se folosesc termeni mai generali cum sunt cei de *abatere, devianţă, tulburare comportamentală*.

Comun pentru toţi aceşti termeni este faptul că ei desemnează comportamente nonconformiste care vin în contradicţie cu sistemul de gândire şi atitudinal al majorităţii membrilor comunităţii, iar acţiunile exercitate produc efecte negative atât pentru individ, cât şi pentru societate. În literatura de specialitate se vorbeşte de o categorie de deficienţe comportamentale, în planul intern, şi de alta, în planul extern, ca expresie a manifestării în afară a trăirilor subiective.

Ca atare, în plan intern, pot avea loc tulburări de tipul:
- anxietăţi şi frustrări prelungite;
- instabilitate afectivă şi depresie;
- ostilitate şi neacceptaarea colaborării cu cei din jur;
- trăirea unor tensiuni exacerbate;
- repulsie faţă de activitate;
- dereglări ale unor funcţii psihice etc.

Acestea determină deficienţe comportamentale de forme şi intensităţi diferite, în funcţie de extinderea şi profunzimea dereglărilor interioare, concretizându-se în exterior prin:
- reacţii afective, instabile şi de o anumită intensitate (*frică, mânie, furie, râs şi plâns nestăpânite*);
- agitaţie motorie şi mişcări dezorganizate;
- negativism şi apatie;
- teribilism şi infatuare;
- minciună şi spirit de contrazicere;
- furt şi vagabondaj;
- cruzime şi aberaţii sexuale etc.

În plan comportamental, poate să apară anxietatea, irascibilitatea, insomnia, excitabilitatea sau inhibiţia motorie, scăderea apetitului pentru activitate, manifestarea unor dereglări ale limbajului, încăpăţânarea, negativismul etc.

Greşelile de educaţie, manifestate printr-o tratare nediferenţiată şi fără a ţine seama de particularităţile psihoindividuale ale copiilor provoacă scăderea interesului pentru învăţare şi nu facilitează formarea de atitudini integrative.

Toate aceste deficienţe comportamentale enumerate anterior pot fi întâlnite încă din perioada preşcolară, ca mai apoi în mica şcolaritate ele să se accentueze dacă nu sunt remediate la timp.

Sarcina învăţătoarei este de a identifica într-o primă fază cauzele care au stat la baza acestor tulburări.

Colaborarea dintre şcoală şi familie este esenţială în acest sens.

Disciplinarea

Disciplinarea este considerată un proces de învăţare a unui comportament adecvat care cere efort şi răbdare atât din partea copilului, cât şi a învăţătorului.

Dispunând de cunoştinţe temeinice din domeniul psihologiei şi pedagogiei, învăţătorul are de parcurs un drum lung pentru evidenţierea şi corectarea unor tulburări de comportament ale şcolarului mic.

Iată care sunt aceste etape:

1. *Observarea comportamentului*

Pentru a urmări măsura în care comportamentul copilului se schimbă se va observa:
- frecvenţa;
- durata;
- intensitatea cu care apare comportamentul.

2. *Evaluarea comportamentului în raport cu:*
- vârsta;
- caracteristicile individuale – adică cele de temperament şi de personalitate;
- caracteristicile de mediu – problemele sau conflictele familiare, situaţiile stresante, stilul părinteleui etc.;
- standardele familiei.

3. *Analiza motivului, a contextului şi a consecinţelor comportamentului*
- motivul manifestării comportamentului;
- contextul în care apare comportamentul.

4. *Alegerea metodei de disciplinare*

Metodele de disciplinare pot fi alese în funcţie de natura problemei şi a situaţiei în care apare.

Aceste metode sunt alese de către învăţător în funcţie de complexitatea problemei sau de rezultatul obţinut anterior cu anumite metode. Există momente când acestea pot fi combinate.

5. *Verbalizarea regulilor după care va aplica o anumită metodă de disciplinare*

Şcolarul mic trebuie să ştie de ce este penalizat, aşa cum trebuie să afle pentru ce este lăudat.

Învăţătorul trebuie să prezinte şcolarului comportamentul dezirabil ca alternativă, împreună cu consecinţele corespunzătoare acestuia.

Alegerea este esenţială pentru utilizarea eficientă a oricărei metode. Alternativele sunt propuse de către învăţătoare, dar trebuie acceptată decizia copilului, fără a exercita presiuni pentru a obţine răspunsul dorit din partea acestuia.

6. *Aplicarea metodei de disciplinare*

Este necesară consecvenţa învăţătoarei în aplicarea metodei, pentru că astfel îi este transmis şcolarului mesajul că este vorba de un lucru important.

De asemenea, este esenţial ca tonul învăţătoarei să sugereze respect faţă de copil.

7. *Oferirea unui model de către învăţătoare*

Când învăţătoarea urmăreşte schimbarea unui comportament nedorit al şcolarului mic, este indicat să devină ea însăşi un model, fiind consecventă în manifestarea comportamentului dezirabil.

Se spune că un copil face ceea ce vede, nu ceea ce i se cere să facă.

8. Evaluarea metodei de disciplinare

Evaluarea metodei presupune urmărirea:
- frecvenţei;
- duratei;
- intensităţii comportamentului.

Acestea se compară cu valorile iniţiale din etapa observării comportamentului.

9. Încurajarea şcolarului în condiţiile comportării adecvate

Dacă un comportament dezirabil este important pentru învăţător, şcolarul trebuie să ştie acest lucru. El va înţelege care este comportamentul dezirabil, dacă este recompensat şi încurajat atunci când obţine rezultatul în direcţia dorită.

Trebuie să existe un echilibru între menţionarea comportamentelor indezirabile şi a celor dezirabile.

Concluzie

Desigur, această muncă nu este uşoară, însă necesită din partea educatorului tact, răbdare, stăpânire de sine şi pricepere pedagogică.

Toate schimbările unor deficienţe comportamentale sunt dificile, iau timp şi se poate reveni destul de uşor la obiceiurile vechi. Dacă însă există perseverenţă, rezultatele vor fi pe măsură.

Bibliografie:

1. Botiş, Adina; Tarău, Anca – *Disciplinarea pozitivă*, Cluj-Napoca, Editura „ASCR", 2004;
2. Cucoş, Constantin (coord.) – *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
3. Lemeni, Gabriela; Miclea, Mircea – *Consiliere şi orientare*, Cluj-Napoca, Editura „ASCR", 2004;
4. Verza, Emil – *Psihopedagogie specială. Manual pentru clasa a XIII-a, Şcoli Normale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1999.

Scanned with OKEN Scanner

MĂSURI PSIHOPEDAGOGICE DE PREVENIRE ŞI EDUCAŢIE A DEFICIENŢELOR DE COMPORTAMENT. CONTRIBUŢIA ÎNVĂŢĂTOAREI

(PSYCHOPEDAGOGICAL MEASURES OF PREVENTING AND EDUCATING BEHAVIOURAL DEFICIENCIES. THE TEACHER'S CONTRIBUTION)

inst. Mihaela Iamandei,
Şcoala de Arte şi Meserii, Ion Creangă, jud. Neamţ

Abstract:
Young students' behaviour is always motivated by a need. In order to be able to correct, the task of the teacher is to identify the needs that generate the unwanted behaviour, to look for more appropriate manners of fulfilling those needs and eliminate the inappropriate behaviour. Behavioural deficiencies are the ones considered to appear too often, in too large a number or in an inappropriate moment. They are characterized through the existence of a set of problems that are constant in time.

Să vorbim despre comportamentul şcolarului

Comportamentul poate fi definit ca *„tot ceea ce facem"*, incluzând atât aspectele pozitive, cât şi pe cele neutre sau negative, inadecvate. Aprecierea unui comportament ca fiind acceptabil sau inacceptabil poate fi uneori subiectivă. Tocmai de aceea este important să ştim care sunt nevoile care stau în general la baza comportamentului şcolarului.

Comportamentul şcolarului mic este motivat întotdeauna de o nevoie. Pot fi nevoi esenţiale, legate de supravieţuire (hrană, îmbrăcăminte, locuinţă, igienă etc); altele ţin de adaptarea la mediul social în care trăieşte copilul (educaţie, şcolarizare), de sănătatea fizică şi psihică, iar altele sunt nevoi emoţionale.

Pentru a putea corecta, sarcina învăţătoarei este să identifice nevoile care generează comportamentul nedorit al copilului, să caute modalităţi mai adecvate prin care să împlinească acele nevoi şi să elimine comportamentul inadecvat.

Deficienţele comportamentale sunt cele considerate că apar prea des, în număr prea mare sau la un moment nepotrivit.

Învăţătoarea poate spune că apar tulburări de comportament atunci când:

- comportamentele continuă după o anumită vârstă, când ne aşteptăm de la copil să răspundă într-un alt mod;
- comportamentele care se repetă prea des şi interferează cu abilitatea copilului de a învăţa sau limitează posibilitatea copilului de a se dezvolta corespunzător;
- comportamentele care în alt context sunt adecvate, dar care într-o anumită situaţie pot reprezenta un risc pentru el sau pentru alţii sau pot duce la violarea drepturilor acestora.

Deficienţele comportamentale se caracterizează prin existenţa unui set de probleme care sunt stabile în timp, apar în diferite situaţii, sunt destul de grave şi împiedică dezvoltarea normală. Aproape orice copil va prezenta un comportament inadecvat la un moment dat, şi aproximativ 10-15% dintre copiii de vârstă pşcolară mică prezintă probleme comportamentale la un nivel moderat. Părinţii şi învăţătorii au observat o creştere a problemelor comportamentale la copiii cu vârstă cuprinsă între 6-8 ani, iar apoi o scădere a acestora la cei cu vârstele între 10-11 ani.

Când ar trebui să ne îngrijoreze comportamentul copilului?

Atunci când învăţătoarea stabileşte dacă un comportament este adecvat sau nu, trebuie să ţină cont de mai mulţi factori, eliminând situaţiile în care:

- este vorba despre un comportament specific vârstei respective (învăţătoarea trebuie să se asigure că nu e tentată să îl considere ca pe ceva care „trece cu vârsta");
- a apărut într-un anumit mediu care facilitează manifestarea comportamentului;
- apare datorită caracteristicilor individuale ale copilului;
- este un comportament acceptabil pentru unii, dar nu corespunde cu standardele comportamentale ale grupului din care face parte copilul.

După ce a observat comportamentul şcolarului, învăţătoarea îşi poate pune problema dacă este necesară disciplinarea.

Metode care ne ajută în corectarea deficienţelor de comportament

Pentru a menţine o relaţie bună cu şcolarul mic, învăţătoarea trebuie să comunice eficient cu el. Comunicarea eficientă constituie un ingredient esenţial pentru educarea şcolarului mic. Orice efort este prea mare şi ineficient în lipsa unei relaţii bazate pe comunicare şi pe dragostea necondiţionată faţă de copil.

Disciplinarea este un proces de învăţare care cere efort şi răbdare atât din partea copilului, cât şi a învăţătoarei. Aceasta din urmă poate utiliza metode de disciplinare variate din care amintim:

1. *îndrumarea* – constă în a ajuta copilul pe parcursul corectării unei anumite tulburări de comportament. Un rol important îl are îndrumarea verbală.
2. *recompensa* – este o consecinţă a comportamantului care creşte probabilitatea acestuia de a se repeta. În mod special trebuie utilizate recompensele sociale cum ar fi: lauda, încurajarea, aprecierea etc.
3. *consecinţa logică* – este recomandat să existe o relaţie logică între consecinţe şi comportamentul inadecvat. Consecinţa trebuie să corespundă comportamentului inadecvat într-un mod logic.
4. *contractul comportamental* – este o înţelegere între învăţător şi copil şi presupune precizarea aşteptărilor în termeni clari.
5. *extincţia* – înseamnă a ignora, a nu da atenţie micului şcolar care are deficienţe de comportament.
6. *excluderea* – descurajează şcolarul să recurgă la un comportament nedorit. Este des aplicată la şcolarii mici, mai ales când aceştia manifestă accese de furie.

Desigur, în procesul educaţional, utilizarea acestor metode depinde în mare măsură de măiestria pedagogică a învăţătoarei. Demersul organizat trebuie să înceapă din ciclul primar, prin imprimarea activităţilor ludice, dar şi de învăţare a unui caracter de influenţare pozitivă. La acestea se adaugă acţiunile de cunoaştere, de dezvoltare a comunicării şi de socializare, care urmăresc formarea intereselor cognitive şi a atitudinilor adaptative. Stimularea psihică şi intervenţia învăţătoarei trebuie să fie permanentă, prevenind momentele de derută ale copilului şi creând situaţii de afirmare a personalităţii sale, de înlăturare a fenomenelor de inadaptare şi de a corecta orice abatere de la conduitele anormale, de a asigura dezvoltarea componentelor integrative în viaţa şcolară şi socială.

Exemplu de tulburare comportamentală

În cele ce urmează voi prezenta un exemplu concret de tulburare comportamentală des întâlnită la şcolarul mic. De asemenea propun părinţilor măsuri concrete de corectare a deficienţei depistate.

- *Reacţii agresive la şcolarul mic*

Copilul îl loveşte pe prietenul lui de joacă pentru a-i arăta că este *„puternic"* şi că el este *„şeful"*.

Scanned with OKEN Scanner

- *Reacţii tipice*

Părintele îl desparte de prietenul său şi îl bate; îl ameninţă că, dacă îl prinde că se mai bate nu îl mai lasă la joacă, în curte, toată săptămâna; îl pedepseşte, nelăsându-l deloc în curte timp de trei zile; îi spune *„să fie cuminte"*, după care îl ignoră.

- *Ce pot face părinţii*

În primul rând, opriţi comportamentul agresiv al copilului. De exemplu, îi puteţi spune *„Radu, haide puţin, te rog!"*, în timp ce îl conduceţi uşor luându-l de braţ. Dacă se opune, atunci îi puteţi spune mai ferm: *„Opreşte-te! Haide!"*. Apoi, copilul va sta singur câteva minute – *excluderea* şi pentru aceasta spuneţi-i: *„Acum linişteşte-te câteva minute. După aceea discutăm şi îţi vei putea continua jocul"*. După această perioadă explicaţi-i că, bătându-l pe celălalt copil, l-a rănit şi că trebuie să îşi ceară iertare, pentru ca să nu se supere pe el şi să poată continua să se joace împreună. În cazul în care copilul vrea să se justifice, ascultaţi-l şi permiteţi-i să îşi exprime sentimentele negative. Dacă vă va spune ceva prin care face referire la nevoia de a se simţi puternic, îi puteţi sugera că se poate simţi puternic şi atunci când reuşeşte să facă ceva bine (de exemplu, dacă îl ajută pe prietenul lui să înveţe ceva nou).

Dacă nu se linişteşte şi nu vrea să îi ceară iertare prietenului său, atunci va trebui să se joace singur, acasă – *consecinţe logice*.

Nu trebuie intervenit în orice astfel de situaţie. Uneori putem permite să suporte *consecinţele naturale*, dacă acest lucru nu este dăunător pentru niciunul din cei implicaţi. Dacă copiii se lovesc uşor, şi dacă acest lucru nu se amplifică poate fi lăsat să simtă reversul comportamentului său, fără ca părintele să intervină. Totuşi, într-un moment în care povestesc împreună despre diferite lucruri i se poate aminti copilului despre accident şi se pot discuta alternative ale comportamentului pe care l-a adoptat cu acea ocazie.

În cazul în care este vorba despre o agresivitate verbală (de exemplu, înjurături, porecle etc.), părintele va inteveni în acelaşi fel ca şi în cazul celei fizice.

Dacă părintele însuşi foloseşte agresiunea verbală sau fizică, nu se poate aştepta de la copil să o poată controla, iar metodele amintite nu au şanse de reuşită. Este important *modelul* oferit de către părinte.

Când aceste probleme apar frecvent este importantă analiza motivului, a contextului şi a consecinţelor comportamentamentului.

Concluzie

Desigur, această muncă nu este uşoară, însă necesită din partea învăţătoarei tact, răbdare, stăpânire de sine şi pricepere pedagogică.

Toate schimbările unor deficienţe comportamentale sunt dificile, iau timp şi se poate reveni destul de uşor la obiceiurile vechi. Dacă însă există perseverenţă, rezultatele vor fi pe măsură.

Bibliografie:

1. Botiş, Adina; Tarău, Anca – *Disciplinarea pozitivă*, Cluj-Napoca, Editura „ASCR", 2004;
2. Cucoş, Constantin (coord.) – *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
3. Lemeni, Gabriela; Miclea, Mircea – *Consiliere şi orientare*, Cluj-Napoca, Editura „ASCR", 2004;
4. Verza, Emil – *Psihopedagogie specială. Manual pentru clasa a XIII-a, Şcoli Normale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1999.

EDUCAŢIA PENTRU DIVERSITATE ÎN ŞCOALĂ

(THE EDUCATION FOR DIVERSITY IN SCHOOL)

înv. Romelia Ştefan,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Moţca, jud. Iaşi

Abstract:

The forming of a community in school that would respect human diversity is not an easy thing to achieve. Teachers are often confronted with their own philosophy, their own style of teaching. In order to create a school environment that would valorize human diversity it is important that we improve our on philosophy and attitudes. The realist approach to the issue, the development of some educational practices appropriate to these attitudes will facilitate the finding of some solutions to the challenges raised for the school.

Argument

Construirea unor comunităţi şcolare care respectă diversitatea umană nu este un lucru uşor şi simplu. Cadrele didactice se confruntă, adesea, cu propria concepţie, cu limbajul utilizat în mod curent, cu stilul propriu de predare. Pentru crearea unor medii şcolare care să valorizeze diversitatea umană este important să ameliorăm propriile concepţii şi atitudini, valorile şi convingerile personale. Abordarea realistă a problematicii, dezvoltarea unor practici educaţionale pe măsura acestor atitudini vor facilita găsirea unor soluţii la provocările puse în faţa şcolii.

În asigurarea accesului la educaţia şcolară, accentul trebuie să fie pus pe copii, pe formele de suport pentru ei, pe cerinţele speciale de învăţare ale lor, pe adaptarea şcolii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate.

Un învăţământ integrat şi/ sau incluziv va avea în vedere atât şcolaritatea, cât şi profesionalizarea sau adaptarea la viaţa socială a oricărui copil. Orice copil poate avea dificultăţi de învăţare şi nevoie de sprijin. Sunt necesare măsuri care îndeamnă la extinderea activităţilor educative şi dezvoltare timpurie, incluzând intervenţii ale familiei şi comunităţii, cu deosebire în favoarea celor săraci, dezavantajaţi şi pentru copiii cu dezabilităţi. Suportul de învăţare trebuie să fie accesibil în şcolile obişnuite şi pentru copiii cu cerinţe educative speciale.

Educaţia integrată ca remediu la discriminare

Analiza diferenţelor dintre elevi nu se poate opri la a le recunoaşte. Accentuarea acestor diferenţe duce la discriminare. Dar ce este de fapt discriminarea la nivelul şcolii? *Discriminarea se referă la diferenţele care nedreptăţesc, etichetează şi marginalizează, chiar exclud pe unii oamenii/ copii în favoarea altora,* la eliminarea şanselor unor copii în favoarea altora, considerarea unor indivizi sau a unor grupuri mai importanţi/ importante sau mai necesari/ necesare în societate decât alţii/ altele. Pe scurt discriminarea este o tratare atât diferită, cât şi părtinitoare care lezează atât pe cei implicaţi, cât şi pe ceilalţi membrii ai societăţii.

Dacă recunoaştem că şcoala face discriminări e nevoie să vedem remedii la aceste probleme. Un remediu este *educaţia integrată*.

Ea se referă la faptul ca toţi copiii trebuie să înveţe împreună în medii cât mai aproape de contextual normal al vieţii şi nu în medii separate.

Educaţia integrată a devenit o mişcare care se opune politicilor şi practicilor exclusiviste. Ea se referă la faptul că fiecare copil trebuie integrat într-un program adecvat de educaţie şi că fiecare copil are dreptul să meargă la şcoala unde merg toţi copiii din vecinătatea sa şi care răspunde nevoilor sale educative.

Scanned with OKEN Scanner

Această educaţie trebuie să fie potrivită fiecăruia, pentru a fi de folos.

Mobilizarea şi construirea acceptării

O şcoală care valorizează diversitatea presupune ca elevii şi cadrele didactice să lupte cu comportamentele discriminatorii. Cultivarea atitudinii şi conduitei incluzive sau excluzive începe chiar cu limbajul şi modul de adresare.

Excluderea: „Nu te juca cu noi! Nu este loc pentru tine!"

Includerea: „Vino în grupul nostru! Faceţi loc, să vină şi el la noi!"

Un rol important revine aici dascălilor începând cu educatoarele, învăţătorii, care au o experienţă şi o concepţie ce favorizează principal incluziunea.

Totuşi nu copiii sunt persoanele care opun cea mai mare rezistenţă la acceptare în şcoala obişnuită a unor copii diferiţi. Opinia lor este formată, modelată în cea mai mare parte de părinţi şi unele cadre didactice. Cadrele didactice sunt cele care dau tonul opiniei faţă de copiii diferiţi, ele creează climatul necesar acceptării, acordă atenţie faptelor şi atitudinilor.

Şcoala noastră cuprinde şi copii cu dezabilităţi, copii lipsiţi (parţial sau total) de suport familial, copii de etnie rromă. Şcoala promovează o concepţie care favorizează organizarea de grupuri şcolare (clase) constituite pe principiul eterogenităţii şi diversităţii. Există în comunitate un număr mare de copii rromi (fiecare clasă are aproximativ 3 din numărul elevilor copii rromi). Se are în vedere o educaţie multiculturală, (diverisitatea culturală îmbogăţeşte climatul clasei) o educaţie pentru echitate, toleranţă.

Elevii lipsiţi de suport familial urmează şcoala generală, sunt implicaţi în experienţe reale de învăţare, se ajută unii pe alţii când învaţă, sunt sprijiniţi în învăţare când au nevoie, sunt ajutaţi să nu abandoneze şcoala.

Pentru copiii cu dezabilităţi, cadrele didactice îşi adaptează lecţiile în funcţie de cerinţele educative ale lor, îşi întocmesc programe adaptate, discută cu directorul, cu familiile despre dificultăţile care apar.

În ultima perioadă învăţătorul se confruntă cu probleme în ceea ce priveşte cunoaşterea, educarea şi stăpânirea elevilor pe care îi are în clasă. În primul rând pentru că programele şcolare au devenit din ce în ce mai complicate şi învăţătorul nu mai are răgazul să cunoască individualitatea şi personalitatea fiecărui copil. El este preocupat de a transmite cât mai multă informaţie şi de a se asigura că aceasta a fost corect înţeleasă şi interiorizată.

Un alt motiv este acela că personalitatea copilului de astăzi nu mai este aceeaşi cu cea a copilului de ieri: explozia informaţională şi condiţiile de viaţă l-au schimbat.

Ba, mai mult decât atât, parteneriatul cu părintele este mai slab ca altă dată: este stresat şi nervos ca urmare a problemelor cotidiene.

Activitate practică – „Educaţia pentru toţi"

O provocare pentru elevi, cadre didactice, părinţi a fost organizarea unui parteneriat educativ între clase primare (a III-a, a IV-a) de la Şcoala cu clasele I-VIII Moţca şi Şcoala Specială Paşcani.

Proiectul a cuprins activităţi care s-au desfăşurat pe parcursul a doi ani, la ambele şcoli. A fost o acţiune fructuoasă în iniţierea şi dezvoltarea cooperării într-o şcoală obişnuită şi una specială. Activităţile au favorizat intercunoaşterea, colaborarea, cooperarea, comunicarea. Elevi, învăţători, părinţi – toţi au avut de învăţat din această experienţă.

Am observat că este importantă atitudinea copiilor obişnuiţi faţă de copiii cu dezabilităţi. Nu trebuie asigurate condiţii speciale sau activităţi deosebite, toată activitatea trebuie să se desfăşoare normal. În tot ceea ce fac elevii trebuie să existe impresia firescului. Aceste aspecte sunt importante în dezvoltarea practicilor incluzive, în problematica diversităţii umane.

Ar fi necesar un program de promovare a acestei cooperări (între şcoli generale şi şcoli speciale) în care să se recunoască şi să se promoveze importanţa acestui tip de interacţiune educaţională. Aceste experienţe vor duce la dezvoltarea mediului şcolar incluziv în comunităţi.

Consideraţii finale

Creşterea diversităţii lumii moderne, din multe perspective (etnic, rasial, religios, social etc.) este un motiv tot mai serios ca în şcoală curriculum-ul să înceapă să răspundă în mod adecvat la diferenţele dintre copii.

Dacă este posibilă o şcoală şi o pedagogie a diversităţii, viitorul o va dovedi. Şcoala şi educaţia pot şi trebuie să abordeze problematica diversităţii umane.

E nevoie să acceptăm un adevăr evidenţiat de practică şi dovedit de ştiinţă, *fiecare este diferit*. Nu exista doi oameni la fel, nu există doi copii la fel. Pentru un profesor este un adevăr evident – fiecare elev este în felul său. Fiecare copil este unic şi niciun copil nu este identic cu altul. Sunt diferenţe pe care le vedem cu ochiul liber şi altele pe care le observăm mai greu sau avem nevoie de metode speciale ca să le evidenţiem.

Bibliografie:

1. Vrăşmaş, Traian – *Învăţământul integrat şi/ sau incluziv pentru copii cu cerinţe educative speciale*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2001;
2. *** – Revista *Interferenţe Didactice*, Bacău, Editura „Corgal Press", Nr. 2/2007, Nr. 2/2008, Nr. 3/2008.

RELAŢIA CADRU DIDACTIC-ELEV ÎN CADRUL ACTIVITĂŢILOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE

(THE RELATIONSHIP TEACHER-STUDENT DURING INSTRUCTIVE-EDUCATIVE ACTIVITIES)

inst. Ioana Mutu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Valea Borcuţului", Sângeorz-Băi, jud. Bistriţa Năsăud

Abstract:

Any activity performed during instructive-educative activities involves the exchange of information, that is processes and relations of communication. The relationship teacher-students seems to be reduced to the everyday communication through which the educational act is achieved. Its significance is much greater and it involves a multitude of aspects of the human personality, circumscribed to the action of fulfilling the goals and ideals of the Romanian education. Any communication involves creation and exchange of meanings.

Motto: *„Există numai un singur fel de a înţelege bine oamenii, anume, de a nu ne grăbi să-i judecăm, ci de a trăi în preajma lor, a-i lăsa să se explice, să se dezvăluie zi de zi şi să se zugrăvească ei înşişi în noi."* (*Ch. A. Sainte-Beuve*)

Arta de a comunica

Orice activitate pe care o desfăşurăm în cadrul activităţilor instructiv-educative presupune schimbul de informaţii, adică procese şi relaţii de comunicare.

Arta de a comunica nu este un proces natural sau o abilitate cu care ne naştem. Noi învăţăm să comunicăm. Orice comunicare implică creaţie şi schimb de înţelesuri.

Scanned with OKEN Scanner

Relaţia dintre profesor şi elevi pare a se reduce la acea comunicare zilnică, prin care se realizează actul educaţional. Semnificaţia ei este mult mai largă şi implică o multitudine de laturi ale personalităţii umane, circumscrise acţiunii de realizare a scopurilor şi idealurilor învăţământului românesc.

Interacţiunea cadru didactic-elev

Se spune că meseria de dascăl este dificilă, nu din cauza laturii ştiinţifice, ci din cauza celei metodice. Se pune foarte serios problema alegerii celor mai eficiente modalităţi de lucru pentru a obţine performanţe/ competenţe atât în domeniul cunoaşterii, cât şi în cel relaţional-comportamental. Pentru a avea succes în această muncă, profesorul trebuie să aibă competenţe cognitive, apoi relaţionale, cât şi comportamental-atitudinale. El trebuie să îndeplinească standardele de performanţă care se fundamentează pe un sistem de principii care exprimă concepţia actuală asupra conţinutului specific al profesiei didactice şi asupra calităţilor unui bun pedagog.

Procesul instructiv-educativ se realizează în contextul unor reţele complexe şi dinamice de interacţiuni reciproce între profesor şi elev. Activităţile de predare şi învăţare angajează relaţii multidimensionale, cu o puternică încărcătură psiho-socială şi pedagogică, a căror optimizare reprezintă una dintre cele mai importante condiţii de reuşită. Calitatea şi eficienţa demersului didactic depinde de capacitatea educatorului de a stabili relaţii adecvate cu fiecare copil în parte şi cu clasa în ansamblul său.

În cadrul activităţilor instructiv-educative se crează multiple raporturi interpersonale între participanţii antrenaţi cu toţii într-un proces constant de influenţare reciprocă. Interacţiunile nu se limitează la comunicarea unor conţinuturi, ci se extind la modalităţile de conducere a activităţii, la sentimentele şi atitudinile personale.

Reuşita unui profesor depinde de natura relaţiilor pe care le stabileşte cu elevii în cadrul acestor interacţiuni, aspect deosebit de important, deoarece multe dificultăţi de învăţare sau lipsuri înregistrate în pregătire şi educare se datorează unor relaţii deficitare.

Relaţia profesor-elev, ca element vital al procesului instructiv-educativ impregnează şi influenţează totul. De aceea, orice abatere de la criteriul competenţei relaţionale se răsfrânge negativ asupra dezvoltării personalităţii elevului. Ansamblul manifestărilor relaţionale este determinant pentru evoluţia personalităţii elevilor. Atmosfera generală care predomină în sala de clasă condiţionează reuşita. În clasă au loc interacţiuni psiho-sociale, toţi cei implicaţi, acţionând unii asupra altora, influenţându-şi comportamentele. Profesorul se implică în activitatea didactică cu întreaga sa personalitate: motivaţie, aptitudini, nivel de competenţă, experienţă personală.

Structurarea interrelaţiilor din colectiv

Natura relaţiilor pe care profesorul le stabileşte cu elevii este determinată nu numai de stilul de abordare a activităţii şi trăsăturile sale de personalitate, ci şi de trăsăturile individuale şi de grup ale elevilor. De aici rezultă necesitatea cunoaşterii partenerilor de activitate. După cum apreciază Pantelimon Golu şi între elevi există relaţii de atracţie sau de respingere bazate pe: *„colegialitate, sinceritate, modestie, onestitate, bunătate, altruism"*. Profesorul poate avea un rol benefic în structurarea interrelaţiilor din colectiv. Elevul îşi desfăşoară activitatea şi se manifestă într-un grup – deci într-un context social unde îşi însuşeşte comportamente, valori, îşi formează convingeri prin imitaţie sau preluare. Acţiunile fiecăruia se desfăşoară în faţa grupului, trezind reacţii aprobatoare sau critice, preţuirea sau sancţiunea din partea colegilor, ceea ce joacă un rol deosebit de important în selectarea propriilor tipare de comportament şi în formarea imaginii de sine. Grupul asigură sistemul de referinţă pentru membrii săi.

Nu de puţine ori, educatorul se ocupă cu precădere de individ şi acordă mai puţină atenţie grupului din care acesta face parte. Studiile întreprinse în acest sens atrag atenţia asupra importanţei aspectelor şi caracteristicilor activităţii de grup, relevând impactul pe care îl au asupra formării personalităţii.

Cunoaşterea diferenţiată a copiilor

Mesajul profesorului are o valoare specifică pentru toţi elevii, dar şi rezonanţe particulare pentru fiecare dintre ei. Pentru a stabili relaţii eficiente, profesorul caută să-şi cunoască elevii, diferenţele dintre ei sub aspectul nivelului cultural, potenţialului individual, intereselor şi aptitudinilor, aşteptărilor şi dorinţelor, adaptării şi integrării, atitudinilor şi conduitelor manifestate şi a trăsăturilor de personalitate. Capacitatea de a cunoaşte elevul şi de a-l înţelege, de a stabili relaţia necesară cu fiecare în parte şi cu grupul este indispensabilă unui cadru didactic.

Cunoaşterea diferenţiată a copiilor îi permite profesorului să perceapă unicitatea fiecăruia, orientându-i conduita în cadrul organizării şi funcţionării procesului instructiv-educativ. În sensul cunoaşterii elevilor, un rol esenţial joacă comunicarea verbală. Aceasta de multe ori nu este suficientă, deoarece se produce la nivel general, de aceea este necesară utilizarea unor modalităţi alternative de relaţionare care să medieze legăturile dintre cei doi factori: profesor-elev, cum ar fi cunoaşterea psihologică de tip empatic.

Comportamentul empatic

A manifesta un comportament empatic înseamnă a te pune în situaţia unei alte persoane în scopul de a înţelege ce i se întâmplă acesteia: stările emoţionale, motivaţia şi dorinţele. În strucura personalităţii oricărui cadru didactic este necesar să se regăsească capacitatea de a fi empatic pentru a putea surprinde trăsăturile psihice şi trăirile elevilor. Optând pentru un stil democratic de relaţionare, profesorul facilitează comunicările, respectă preferinţele, stabileşte relaţii de conlucrare, sprijinire, influenţare indirectă şi cooperare. El caută să stabilească relaţii afective pozitive (simpatie, acceptare), să creeze o atmosferă armonioasă în clasă.

O persoană care educă este o persoană care oferă, în primul rând dragoste fără de care nu poate exista nicio legătură, nici viitor, nici colaborare pozitivă. Fiecare elev simte nevoia să fie preţuit, iubit. Profesorul le poate demonstra elevilor iubirea sa prin fiecare cuvânt, gest, prin grija pe care le-o poartă. Îi respectă prin faptul că îi tratează ca personalităţi unice. Le dă sentimentul siguranţei, mai ales atunci când acţiunile şi cuvintele sale sunt conforme cu un înalt cod moral. O mare greşeală este nerecunoaşterea şi neaprecierea celolalţi. O simplă apreciere verbală despre modul în care elevul a scris un eseu, de exemplu, poate să însemne enorm pentru imaginea de sine a acestuia. E bine ca dascălul să recunoască meritele elevilor ori de câte ori are ocazia. Un bun pedagog poate să le insufle elevilor încredere prin motivarea succeselor anterioare ale elevilor, prin încurajare în caz de eşec, prin motivarea obţinerii unor succese viitoare, printr-o colaborare strânsă care conferă o încredere reciprocă.

Atunci când există empatie între profesor şi elevii săi, când se află pe aceeaşi lungime de undă, procesul de predare-învăţare-evaluare se desfăşoară firesc, fără blocaje, iar rezultatele sunt superioare. Un bun dascăl va şti să le insufle elevilor un mod de gândire pozitiv, optimism şi să se poarte cu fiecare ca şi când ar fi cea mai importantă persoană din lume pentru el, comunicându-le acest lucru.

Socializarea elevilor

Universul clasei este un câmp dinamic în care se desfăşoară jocul unor forţe multiple: atracţie, respingere, afirmare de sine, ascensiune, retragere, suspiciune, pretenţii, stimă. Pentru a avea o eficienţă maximă în activitatea instructiv-educativă, profesorul trebuie să-şi cunoască foarte bine clasa, dar şi elevii luaţi individual.

Relaţiile individului cu grupul social căruia îi aparţine (clasă de elevi) au o importanţă deosebită atât asupra evoluţiei personalităţii sale, cât şi asupra randamentului

Scanned with OKEN Scanner

activităţii desfăşurate. Elevii trebuie deprinşi să respecte regulile de comunicare şi muncă în grup. Învăţătorul, printr-o comunicare directă, deschisă şi onestă îi ajută pe elevi să vadă realitatea cu alţi ochi, îi ajută să înţeleagă că prin comportamentele lor pot răni oamenii fără să îşi dea seama. Totodată, acesta trebuie să fie preocupat de formarea unor deprinderi de comportare civilizată a elevilor în şcoală, în familie şi în comunicarea socială.

Impactul emoţional se exercită constant asupra abilităţilor de învăţare, cât şi asupra dezvoltării copilului. Înainte de a aborda problema impactului relaţiilor sociale familie/ şcoală, trebuie apreciat impactul unor experienţe traumatizante. Acestea apar, adesea, fără importanţă, banale, dar ele pot marca serios sentimentele care sunt asociate simplului fapt de a se prezenta la şcoală după un incident devenit „violenţă" pentru copil, chiar dacă, numai el va acorda importanţă capitală întâmplării din cauza intensităţii cu care o va trăi.

În învăţământul preuniversitar îndrumătorul educativ al elevilor este dirigintele, „educatorul activ", care are pe lângă sarcinile organizatorico-administrative şi sarcina de „modelare educativă" a elevilor. El trebuie să se preocupe de socializarea elevilor, adică să îi ajute să trieze influenţele mediului în care trăiesc şi să îi înveţe cum să se comporte conform normelor în vigoare, cum să înţeleagă cultura, să îi facă capabil să întreţină şi să îndeplinească anumite roluri sociale – mai ales când unul sau ambii părinţi sunt plecaţi în străinătate sau nu-şi îndeplinesc atribuţiile corespunzător.

Principalul conţinut al muncii educative desfăşurate de psiholog sau profesorul diriginte ar trebui să fie acela de a-i ajuta pe elevi să supună analizei critice şi să stabilească valoarea diferitelor experienţe socio-umane pe care le trăiesc, a diferitelor stiluri comportamentale între care oscilează, a feluritelor valori sociale care li se opun, precum şi să experimenteze diferite roluri şi comportamente interpersonale şi modalităţi practice de adaptare la diferite situaţii de viaţă socială.

Cu atât mai mult se amplifică rolul dascălului în cazul abordării elevilor afectaţi de fenomenul migraţiei părinţilor în ţări unde muncesc, crezând că banii trimişi copiilor vor suplini lipsa lor. De multe ori educatorul trebuie să suplinească rolul părintelui plecat, prin îndrumarea elevilor în cazuri de criză de personalitate, afecţiuni diverse, abandon şcolar, insucces şcolar, abateri grave, stări conflictuale. Oricât de priceput şi implicat va fi un educator, nimeni şi niciodată nu va putea înlocui total un părinte, care de cele mai multe ori nu înţelege consecinţele lipsei lui într-o anumită perioadă din viaţa copilului. Totuşi, şcoala rămâne singura alternativă pentru suplinirea parţială a absenţei părinţilor în ceea ce priveşte educaţia morală a elevilor în cauză.

Concluzii

Tactul pedagogic este acea calitate a profesorului de a reacţiona, de a interveni în toate împrejurările prin cele mai potrivite procedee şi metode. Dascălul trebuie să aplice în mod creator mijloacele educative, adaptându-le la particularităţile individuale ale elevilor. Aplicarea creatoare a cunoştinţelor pedagogice în funcţie de specificul clasei de elevi şi a fiecărui elev în parte este o condiţie absolut necesară activităţii educative.

Astăzi educaţia eficientă a devenit un act de înalt profesionalism care cere: competenţă, seriozitate, perseverenţă. Dar pentru a fi adevărată şi autentică mai presupune şi ceva foarte important şi necesar – şi anume multă dragoste faţă de educat şi prin aceasta – dăruire şi pasiune.

Competenţa şi dragostea sunt două dimensiuni esenţiale ale educaţiei adevărate!

Bibliografie:

1. Golu, P. – *Învăţare şi dezvoltare*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1985;
2. Goody, J. – *Familia europeană - O încercare de antropologie istorică*, Iaşi, Editura „Polirom", 2003;
3. Nicola, I. – *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2000;
4. Peretti, Andre de; Legrand, Jean-Andre; Boniface, Jean – *Tehnici de comunicare*, Iaşi, Editura „Polirom", 2001.

RELAŢIA PROFESOR-ELEV

(THE RELATIONSHIP TEACHER-STUDENT)

înv. Cristina-Elena Neagu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Sărata, jud. Bacău

Abstract:

The pedagogical tact is one the teacher's essential qualities, a quality that affects the other personal traits of the teacher and determines to a large extent the type of relationship that will be formed between teacher and student. In order for the student to "accept" the teacher, the latter needs a series of qualities and traits through which to "charm" the student. The teacher must show an interest towards the student and must accept him/ her for the personality he/ she is.

Scurtă introducere

Interacţiunea profesor-elev, la ora actuală, este unul din factorii de bază care determină direcţia de activitate pe care şi-o va alege elevul, care la rândul ei este determinată de mai multe criterii, dintre care pot fi evidenţiate:

a) personalitatea profesorului;
b) personalitatea elevului;
c) situaţiile pedagogice care se creează în rezultatul activităţii în comun profesor-elev.

Tactul pedagogic

Tactul pedagogic este una din calităţile esenţiale ale profesorului, calitate care afectează şi celelalte însuşiri personale ale profesorului şi determină substanţial tipul relaţiei care se va forma între profesor şi elev. Pentru ca elevul să-l „accepte" pe profesor, acesta din urmă are nevoie de o serie de calităţi şi însuşiri prin intermediul cărora îl „cucereşte" pe elev. (Această „cucerire" a elevului nu este altceva decât demonstrarea de către profesor a calităţilor râvnite de către elevi, poate chiar şi în mod inconştient. Elevul nu doreşte să vadă în profesor un „etalon" strict determinat de anumite reguli, elevul vrea să găsească deseori în profesor acel punct de reper pe care nu-l poate găsi în familie, la prieteni, rude, etc. De aceea, profesorul e obligat să fie totdeauna disponibil să răspundă la chemarea de suflet a elevului, indiferent de situaţia sufletească proprie).

Profesorul manifestă interes faţă de elev, îl acceptă ca personalitate. (Prin comportament adecvat, profesorul demonstrează elevului că acesta din urmă nu este pur şi simplu „un obiect" de studiu sau de experimentare, ci un egal în determinarea punctelor comune de reper, în care profesorul este cointeresat nu mai puţin ca elevul).

Calităţile profesorului

Conduita socială a profesorului permite elevului să vadă în el un model demn de urmat (prezintă valoare doar situaţia când elevul vede în profesor nu atât un „model" de existenţă materială, cât un model intelectual).

Profesionalismul profesorului presupune o totalitate de

Scanned with OKEN Scanner

cunoştinţe şi posibilităţi, prin care acesta din urmă este în stare să răspundă la majoritatea absolută a întrebărilor „de ce" în aşa mod, ca să fie nu numai înţeles, dar şi acceptat de elev. Aceasta nicidecum nu înseamnă o „conformare" a profesorului la o situaţie de moment, ci abilitatea profesorului de a direcţiona interesele elevilor conform vocaţiilor lor, ai ajuta să se orienteze corect în lumea internă a posibilităţilor lor.

Inteligenţa profesorului presupune o înţelegere la nivel intelectual, a situaţiei de moment, răbdare şi consecvenţă, îndreptate spre atingerea scopului suprem: educarea unui individ dotat cu intelect, capabil să înţeleagă şi să conştientizeze necesitatea unei activităţi utile.

Nivelul cunoaşterii individuale de către profesor a elevilor presupune, în primul rând, un nivel de interacţiune profesor-elev la nivel intelectual, elevul vede în profesor nu pur şi simplu un exemplu demn de urmat, din considerente de competenţă profesională a profesorului, cât un model spre care el ar tinde din considerente de „suflet".

Orientarea corectă a profesorului în situaţiile concrete

Depunerea tuturor eforturilor posibile spre ajutorarea elevilor de a-şi „găsi" locul în colectiv, care ar corespunde sau ar fi cât mai aproape de adevăr conduce la crearea unui colectiv bine ajustat atât pe orizontală, cât şi pe verticală.

Dacă profesorul reuşeşte aceste lucruri, atunci are loc formarea unor relaţii sănătoase elev-elev, care nu sunt cu nimic mai puţin importante ca relaţiile profesor-elev.

Prezenţa acestor calităţi la profesor permite formarea unui climat psihologic sănătos, ceea ce creează condiţii optime pentru un lucru productiv, adică dorinţa elevului de-a studia, pentru a atinge un anumit nivel, scop etc.

În condiţiile de lucru (mai ales actuale) în şcoală, liceu, colegiu, profesorul, în succesul sau insuccesul său, depinde de prezenţa sau lipsa tactului pedagogic. Practic nu există situaţii în care profesorul, la locul său de lucru, n-ar avea nevoie de tact pedagogic.

Spre exemplu:

- sensibilitatea sporită a elevilor (din motive de sănătate, condiţii familiare etc.). Această situaţie presupune o înţelegere din partea profesorului a stării sufleteşti a elevului la moment, plus posibilitatea acestuia din urmă de-a lua unica decizie corectă în situaţia concretă creată, care prevede, în primul rând, neafectarea sufletească a elevului. Unii elevi sunt naturi „închise în sine", timizi, dependenţi, lipsiţi de curaj (profesorul trebuie să fie capabil să demonstreze elevilor în cauză că ei nu sânt nişte „ciori albe" ale clasei date, ci pur şi simplu au o serie de caracteristici individuale, prin care se deosebesc doar în careva măsură de masa elevilor, prin calităţi nesenţiale)
- elevii manifestă agresivitate, impulsivitate în decizii (în acest caz, profesorul e obligat să poată găsi calea spre inima copilului, pentru a determina pricinile unei asemenea comportări;
- elevii manifestă complexe de inferioritate, „trăiesc în lumea lor" – în acest caz se cere o măiestrie deosebită a profesorului pentru ai „readuce" pe elevii aflţi în lumea ireală, la starea normală a lucrurilor. Din punct de vedere psihologic, profesorul trebuie să fie capabil să le demonstreze elevilor, că sunt copii absoluţi normali, dar fie din lipsa de predispoziţie în domeniul dat, fie din cauza unei pregătiri insuficiente, nu pot face faţă temporar cerinţelor, însă ei dispun de posibilităţi sporite în alte domenii.
- elevii ţin prea mult la părerea lor proprie, nu acceptă cazul în care ar fi incorecţi, sînt prea ambiţioşi şi mândri. În acest caz e acceptabilă numai demonstraţia că şi profesorul „a trecut cândva prin aşa ceva". Impunerea cu forţa a „altei" viziuni poate fi acceptată de elev numai la prima vedere; în realitate însă, va rămâne pe propriile poziţii.

La orientarea corectă a profesorului în situaţiile concrete, elevii îl acceptă destul de repede, astfel creându-se condiţii pentru lucrul creator efectiv, cât şi o bază temeinică pentru formarea unei personalităţi, care la rândul ei, va şti să asculte, va şti să înţeleagă.

Respectarea acestor reguli destul de simple de către profesor, îi crează, destul de repede, o autoritate sănătoasă printre elevi.

O altă sarcină a cadrului didactic este întreţinerea unei atmosfere permisive, a unor relaţii care să nu exagereze nici prin autoritarism, nici prin laissez-faire.

Motivaţia intrinsecă se amplifică atunci când profesorul crede că elevul ar trebui să fie relativ autonom. Sarcina le trezeşte interesul, nu se mai simt tensionaţi, presaţi, se consideră mai bine pregătiţi.

Altfel spus, abordarea optimă pare a fi cea în care copiii sunt călăuziţi spre scopul comun, dar sunt încurajaţi. Nu ar trebui niciodată să spunem „aşa ar trebui să arate lucrarea voastră".

Elevii trebuie să vină cu propriile lor idei. E bine să îi încurajăm ori de câte ori este posibil să lucreze împreună. Prin urmare, relaţia profesor-elev, atitudinea profesorului în clasă şi în afara clasei reprezintă factori esenţiali pentru stimularea spiritului creator.

Concluzii

Scopul acestor demersuri prezentate reprezintă crearea condiţiilor pentru exprimarea liberă a posibilităţilor fiecărui elev, dezvoltarea aptitudinii de a rezolva creator problemele, fără teama de a greşi şi de a fi sancţionat, creşterea încrederii în forţele proprii, dezvoltarea curajului.

Dacă elevul are încredere în profesor, îşi va alunga timiditatea şi inhibiţiile. Elevii trebuie să fie încurajaţi să-şi exprime ideile, să aibă încredere în propria persoană. Formarea unui comportament creator trebuie să fie o prioritate a educaţiei, deoarece de acest aspect depinde calitatea individuală a vieţii, dându-i-se omului posibilitatea de a *„nu se plictisi niciodată"* (M. Warnock).

Bibliografie:

1. Cerghit, I. – *Metode de învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998;
2. Cristea Sorin – *Pedagogie generală*, Bucureşti, Editura Didactica, 1996;
3. *** – Revista *„Interferenţe didactice"*, Nr. 2, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

PROFESORUL – FACTORUL CHEIE ÎN EDUCAŢIE

(THE TEACHER – THE KEY FACTOR IN EDUCATION)

inst. Cristina Romaniuc,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Roman, jud. Neamţ

Abstract:

A professional teacher must prove his/ her capacity of analyzing complex situations by relating it to more "reading grids", he/ she must select rapidly and adequately educational strategies in accordance with the ethical objectives and exigencies. The rapid adaptation of projects according to the didactic experience acquired, the critical analysis of one's actions so as to identify new possibilities of professional development represent structural components of the personality of the professional teacher.

Scanned with OKEN Scanner

Calitatea cadrelor didactice

Reformele şi demersurile de modernizare întreprinse la nivelul majorităţii sistemelor de învăţământ din Europa şi Statele Unite au condus la schimbarea percepţiei rolurilor şi funcţiilor pe care le are profesorul. Este unanim acceptată ideea că succesul oricărei reforme a învăţământului depinde, în mare măsură, de calitatea cadrelor didactice, de „mutaţiile" în structura şi calitatea activităţii lor profesionale, de capacitatea de înţelegere şi aplicare în realitatea educaţională a mesajului reformei. *„Orice inovaţie pedagogică, oricât de importantă ar fi ea, rămâne doar o valoare potenţială atâta timp cât nu este integrată în concepţia şi repertoriul comportamentelor didactice ale educatorului"*, subliniază Dan Potolea.

Educatorul profesionist

Un educator profesionist trebuie să probeze capacitatea de a analiza situaţii complexe prin raportarea la mai multe „grile de lectură", să selecteze rapid şi adecvat strategii educaţionale în concordanţă cu obiectivele şi exigenţele etice, să opereze eficient cu cunoştinţele, tehnicile şi mijloacele potrivite situaţiei educaţionale. Adaptarea rapidă a proiectelor sale în funcţie de experienţa didactică dobândită şi de contextul pedagogic, analiza în manieră critică a acţiunilor şi rezultatelor sale, pentru a identifica noi posibilităţi de dezvoltare profesională, reprezintă componente structurale ale personalităţii educatorului profesionist.

Noile structuri instituţionale promovate în învăţământul din Europa, diversitatea curriculum-ului şi a modelelor formării propuse se corelează cu demersurile teoretice de reconsiderare a rolului educatorului, de construire a unei noi identităţi profesionale şi de conturare a unui tip de profesionalism dedus chiar din modelele de predare, structurate şi dezvoltate în timp. Confruntând opiniile exprimate în literatura de specialitate străină şi din ţara noastră referitoare la rolurile şi competenţele educatorului, am constatat un consens general din partea autorilor privind necesitatea reevaluării funcţiilor profesionale clasice şi a inovării formelor de expresie a rolurilor educatorului.

Funcţiile şi rolurile educatorului

Educatorului îi revin o multitudine de funcţii şi roluri, prezentate, totuşi, diferit, în literatura de specialitate. S-au conturat câteva ipostaze dominante, în funcţie de importanţa acordată de autori anumitor dimensiuni ale exercitării profesiei didactice. Astfel, Anita E. Woolfolk se opreşte asupra următoarelor roluri ale profesorului:

- expert al actului de predare-învăţare;
- agent motivator care declanşează şi menţine interesul elevului pentru activitatea de învăţare;
- lider al clasei de elevi;
- consilier care observă comportamentul elevilor, îi îndrumă, îi sfătuieşte;
- model pentru elevi;
- profesionist reflexiv;
- manager al clasei de elevi.

În opinia lui I. Cerghit, funcţiile educatorului sunt: planificarea, organizarea, conducerea şi dirijarea elevilor, stimularea acestora, controlul şi decizia, proiectarea şi ameliorarea operativă a actului didactic, cercetarea şi inovarea procesului de învăţământ. Pentru promovarea unei învăţări eficiente, participative şi creative, educatorul trebuie să realizeze o multitudine de sarcini, printre care: să promoveze explicit obiectivele operaţionale adecvate, să cunoască principiile de planificare a învăţării, să cunoască teoriile instruirii şi învăţării, adecvate pentru atingerea obiectivelor şi conţinuturilor alese, să cunoască procesualitatea învăţării, să descifreze natura proceselor interne implicate într-un anumit tip de învăţare, să descrie situaţiile educaţionale şi mediile interacţionale favorabile instruirii şi învăţării, să determine în ce condiţii a avut loc învăţarea, dacă într-un mod eficient sau nu. Analiza atentă a funcţiilor enumerate ne conduce la concluzia că acestea pot fi asociate cu cele trei etape ale conceperii şi realizării unui proiect pedagogic: proiectarea, implementarea proiectului şi evaluarea.

Competenţele educatorului şi situaţiile conflictuale

Care sunt competenţele pe care îşi fondează un educator profesionalitatea sa? Ce tipuri de cunoştinţe, capacităţi, abilităţi mobilizează el şi cum acestea se articulează cu alte resurse cognitive? Teoriile de sens comun care sunt frecvent întâlnite în mediul formării iniţiale a educatorilor realizează o distincţie generală între, cunoştinţele teoretice" şi cunoştinţele „practice". Primele includ „cunoştinţele disciplinare şi culturale", „cunoştinţele pedagogice şi didactice" (maniera de a organiza condiţiile de învăţare şi gestionarea lor). A doua categorie cuprinde „abilităţile practice", „a şti să faci aici şi acum", achiziţionate direct, în practică.

Însă, pentru a putea răspunde atâtor cerinţe şi a articula oferta sa comportamentală unor solicitări diverse, profesorul trebuie să aibă conştiinţa misiunii sale, are obligaţia de a observa şi evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza şi regiza procesul de instruire. De foarte multe ori, acesta se găseşte în situaţii conflictuale. O primă situaţie conflictuală ar putea rezulta din relaţiile sale pe care le are cu părinţii elevilor, dar şi cu instituţia şcolii. De cele mai multe ori, părinţii cer o atenţie deosebită faţă de copiii lor, însă, profesorul este obligat să-şi distribuie imparţial atenţia sa tuturor elevilor. În relaţiile pe care le are cu elevii, profesorul se orientează după principiul „stimulare şi selecţie", iar acesta poate veni în contradicţie cu obligaţia de a pretinde performanţe din partea tuturor elevilor. Profesorii sunt puşi adesea în dificultate de două sarcini aparent diferite: pe de o parte ei sunt responsabili de transmiterea corectă a unui volum de informaţii şi verificarea asimilării acestor cunoştinţe, iar, pe de altă parte, el are datoria de a dezvolta elevilor „aptitudini critice", strategia fiind punerea sub semnul îndoielii a unor adevăruri, prezentarea materialului ca pe o confruntare între teze diferite. Totuşi, cel mai important conflict de rol este acela dintre transmiterea cunoştinţelor de specialitate şi calitatea de educator a profesorului. Stările tensionale sunt inevitabile. Soluţia e organizarea unui „învăţământ educativ", articulând cele două tendinţe: educaţia fără instrucţie e imposibilă, componenta educativă stimulează şi motivează instruirea.

La noi, există o bogată literatură de specialitate privind calităţile şi aptitudinile educatorului. Astfel, I. Sulea Firu sublinia următoarele însuşiri ale unui bun profesor: 1. normalitate, inteligenţă, moralitate, sănătate; 2. caracter moral: cinste, conştiinciozitate, seriozitate, demnitate, bunătate, modestie, sinceritate; 3. putere de muncă şi creaţie: ordonat, iniţiativă, îndemânare; 4. iubire: putere de a te apropia de copii, înţelegere şi interes pentru ei; 5. cadrul explicării lămurite, frumoase, atractive, putere de însufleţire, incitarea şi încurajarea altora; 6. vocaţie – conştiinţa propriilor însuşiri şi dorinţa de a le folosi în educaţie, chemarea pentru această muncă; 7. pregătirea – câştigarea de cunoştinţe şi exercitarea lor în munca educativă.

V. Pavelcu defineşte măiestria didactică drept aptitudinea de a face accesibilă materia, corelată cu alte aptitudini, ca: limbajul concret, plastic, convingător, spiritul de observaţie, spiritul creator de muncă, tactul pedagogic, interes şi dragoste pedagogică pentru copii, exigenţă pedagogică.

I. Jinga apreciază ca principale aptitudini ale unui bun pedagog: disponibilitatea pentru comunicare, spirit organizatoric, receptivitatea faţă de nou, coerenţa gândirii, logica exprimării, acurateţea limbajului, dicţia, răbdarea, stăpânirea de sine. După alţi autori, aptitudinea pedagogică poate fi considerată o modalitate relaţională, prin intermediul căreia orice influenţă educativă trebuie să devină un „bun circulant" între educator şi educat. În acest sens, aptitudinea pedagogică este definită ca o formaţiune psihologică

Scanned with OKEN Scanner

complexă la nivelul personalităţii didactice, bazată pe un anumit nivel de dezvoltare şi funcţionare a proceselor şi funcţiilor psihice, care asigură un comportament acţional-educativ eficient.

Alte cercetări sunt centrate pe dezvoltarea tactului pedagogic, a empatiei, a comunicativităţii. Există o bogată literatură şi numeroase cercetări destinate conturării unui trunchi comun, care să întrunească în mod armonios competenţele pedagogice de ordin teoretic şi aplicativ specifice profesiunii didactice.

Noile vremuri propun o nouă ierarhizare a obiectivelor şcolii, care vizează orientarea învăţării spre formarea de capacităţi, folosirea metodelor interactive, stimularea gândirii creative şi critice, a activităţii independente a elevului, a spiritului interogativ, a competenţelor proprii rezolvării de probleme, utilizarea informaţiei în contexte noi, legate de situaţii concrete din sfera vieţii sociale.

În aceste condiţii, profesorul este solicitat să conştientizeze aplicarea curriculum-ului. Dascălul este preocupat de optimizarea şi eficientizarea activităţii sale printr-o cunoaştere temeinică a restructurărilor din învăţământ, prin selectarea conţinuturilor în raport cu obiectivele-cadru şi obiectivele de referinţă prevăzute în programele şcolare pe an şi discipline, prin identificarea unor demersuri didactice care să promoveze un învăţământ cu prioritate formativ-educativ şi prin iniţierea şi finalizarea unor forme de activitate supuse evaluării prin comunicare eficientă, autoevaluării şi autoreglării.

Dacă înfăptuirea reformei este privită prin prisma resurselor umane ale şcolii, aceasta va şti să-şi pregătească slujitorii, asigurându-le competenţa ştiinţifică şi psihopedagogică profund umană.

Concluzii

Profesorul există şi dăinuie prin elevii săi, îi învaţă să gândească, să creeze. Pentru aceasta trebuie să fie mereu aproape de ei, să le identifice atât particularităţile de vârstă, cât şi formele individuale de manifestare. Profesorul pătrunde sensul lucrurilor şi stabileşte anumite tipuri de relaţii în comunicarea didactică, care să realizeze un echilibru între solicitările cognitive, afective, psihomotrice. Îl ajută pe elev în formarea şi dezvoltarea deprinderilor de exprimare a observaţiilor, gândurilor, ideilor şi sentimentelor, în mod logic, coerent, concis. Permanent are grijă să vorbească aceeaşi limbă cu elevii, căutând acele cuvinte care-şi găsesc ecou în mintea şi în sufletul acestuia. Dacă modelele se topesc în generaţii *„fie ca truda educatorului de azi să lumineze chipul oamenilor de mâine"*.(1)

„Şcoala – aşa cum spunea, pe bună dreptate Simion Mehedinţi – *este singura cale pentru înălţarea unei societăţi omeneşti în orice fază s-ar afla, iar munca, departe de a fi numai o datorie a celor săraci, e însuşirea fundamentală a omului."*

Bibliografie:

1. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L. (coord.) – *Curs de pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1988;
2. Cucoş Constantin (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
3. Dumitriu, Constanţa – *Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico-experimentale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2003;
4. Nicola, Ioan – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI – COORDONATĂ IMPORTANTĂ A UNUI ÎNVĂŢĂMÂNT MODERN

(CLASSROOM MANAGEMENT – AN IMPORTANT COORDINATE OF MODERN EDUCATION)

inst. Corina Mirescu, inst. Ecaterina Dumitrescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 117, Bucureşti, sectorul 6

Abstract:

Teachers manifest their pedagogical behaviour in complex and varied attitudes according to the educative action in which they are engaged. In the instructive-educative process, the teacher constitutes the central figure for students, the primordial position in the classroom mastering it, even if through the new organization of school activity students are given new statuses. The educative influence exercised by the teacher involves a relationship between teacher and student and a specific type of behaviour of the former.

Intervenţiile educatorului în sistemul social de educaţie

În sistemul social de educaţie şi învăţământ, profesorii trebuie să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relaţii de cooperare cu părinţii acestora şi cu alţi factori interesaţi ai societăţii. Ei nu educă numai la catedră, în clasă, ci prin fiecare contact relaţional cu copiii şi părinţii desfăşoară o muncă de creştere şi dezvoltare, de conducere şi direcţionare.

Activitatea cadrelor didactice se desfăşoară în faţa unor individualităţi psihice umane în formare. De aici derivă necesitatea unei maxime responsabilităţi faţă de comportamentele şi intervenţiile educatorului.

Aceasta este deci perspectiva care le conferă cadrelor didactice o poziţie oarecum specială, unică. Ei sunt, de obicei, adulţi, singurii adulţi într-un grup de copii. În faţa lor, educatorii devin reprezentanţii lumii adulţilor, lumea pentru care îi pregătesc pe aceştia.

Comportamente fundamentale ale cadrului didactic

Majoritatea analizelor care s-au circumscris problemelor anterioare au evidenţiat o serie de multiplicări ale planurilor de referinţă implicate în acţiunea educativă. Sinteza logică a materialelor investigate i-au permis domnului R. Iucu să releveze următoarele comportamente fundamentale ale cadrului didactic în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi:

- *planifică* activităţile cu caracter instructiv şi educativ, determină sarcinile şi obiectivele pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile esenţiale şi alcătuieşte orarul clasei etc.;
- *organizează* activităţile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile şi formele de organizare. Cousinet a atribuit educatorului sarcina de a constitui şi determina climatul şi mediul pedagogic;
- *comunică* informaţiile ştiinţifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune. Activitatea educativă implică, de altfel, şi un dialog perpetuu cu elevii ilustrat prin arta formulării întrebărilor, dar şi prin libertatea acordată elevilor în structurarea răspunsurilor. Dialogul elev-profesor necesită un climat educaţional stabil, deschis şi constructiv;
- *conduce* activitatea desfăşurată în clasă direcţionând procesul asimilării, dar şi al formării elevilor prin apelul la normativitatea educaţională. Durkheim defineşte conduita psiho-pedagogică a educatorului prin intermediul noţiunii de „dirijare" care facilitează elaborarea sentimentelor şi ideilor comune;
- *coordonează* în globalitatea lor activităţile instructiv-

Scanned with OKEN Scanner

ducative ale clasei, urmărind în permanenţă realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale cu cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa şi contribuind la întărirea solidarităţii grupului;

- *îndrumă* elevii pe drumul cunoaşterii prin intervenţii punctuale adaptate situaţiilor respective, prin sfaturi şi recomandări care să susţină comportamentele şi reacţiile elevilor;
- *motivează* activitatea elevilor prin formele de întăriri pozitive şi negative; utilizează aprecierile verbale şi reacţiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive; orientează valoric prin serii de intervenţii cu caracter umanist tendinţele negative identificate în conduitele elevilor; încurajează şi manifestă solidaritate cu unele momente sufleteşti ale clasei;
- *consiliază* elevii în activităţile şcolare, dar şi în cele extraşcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală şi axiologică a acestora. Un aport deosebit îl are intervenţia educatorului în orientarea şcolară şi profesională, dar şi în cazurile de patologie şcolară;
- *controlează* elevii în scopul cunoaşterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor, precum şi nivelele de performanţă ale acestora. Controlul nu are decât un rol reglator şi de ajustare a activităţii şi atitudinii elevilor;
- *evaluează* măsura în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecăţile valorice pe care le va emite vor constitui o baza temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.

Managementul clasei

Managementul clasei are următoarele dimensiuni: ergonomică, psihologică, socială, normativă, operaţională şi inovatoare. Suporturile investigaţionale moderne aduc probe certe în favoarea acestor dimensiuni, considerându-le fundamentale în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial. Analiza unor subiecte, cum ar fi cele anterior menţionate: dispunerea mobilierului din sala de clasa, vizibilitatea, în sensul poziţionării elevilor în bănci şi pavoazarea sălii de clasă, au determinat reconsiderarea unor structuri dimensionale ale managementului clasei de elevi.

În compoziţia mobilierului şcolar intră atât piesele destinate locurilor de studiu şi de învăţare ale elevilor, cât şi mobilierului personal rezervat cadrului didactic. Din punct de vedere ergonomic, mobilierul şcolar este realizat corespunzător caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor şi adecvat spaţiului de clasă, în timp ce dintr-o perspectivă didactică, acesta trebuie instalat şi reglat după obiectivele instructiv-educative ale activităţii.

Un subiect preferenţial în momentul de faţă al preocupărilor privitoare la ergonomia spaţiului de învăţământ – clasa – este cel al modularităţii mobilierului şcolar, astfel încât, acesta să poată fi organizat şi reorganizat, compus şi descompus, în funcţie de sarcina didactică fundamentală şi de stilul educaţional al cadrului didactic. Spre exemplu, o dispunere a mobilierului în maniera tradiţională, favorizează mai ales expunerea cadrului didactic şi atitudinea pasivă a elevilor şi se pretează la activităţi educaţionale de tip predare, conferinţă şi prelegere. Din contră, o dispunere a mobilierului pe sistem semicerc sau chiar oval, schimbă accentul interpersonal al relaţiei educaţionale, favorizând şi încurajând interacţiunile permanente şi activismul elevilor.

Vizibilitatea este condiţionată de dispunerea mobilierului în clasa de elevi şi de starea de sănătate a elevilor. La acest nivel avem în vedere copiii cu deficienţe de vedere, cu deficienţe de auz, cu deficienţe structurale ale scheletului precum şi copiii care din punct de vedere fizic sunt variabili după înălţime.

Clasa ca grup social

În opinia domnului M. Zlate clasele de elevi sunt: *„ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care există diverse tipuri de interacţiune şi relaţii comune determinate"*.

Celelalte caracteristici ale clasei ca grup social sunt:

- *întinderea clasei* are în vedere numărul de elevi care compun grupul (de obicei 25-30, în cazurile cele mai frecvente, 30-40 în cazurile cele mai inoportune, şi 20-22 în cazurile cele mai fericite) şi pune în discuţie extensia numerică optimă a acesteia;
- *interacţiunea* membrilor clasei, vizate fiind interacţiunile directe, nemijlocite şi multivariante;
- *scopurile* atât cele pe termen scurt, cât şi cele pe termen lung, sunt comune grupului clasă şi, prin intermediul conştientizării acestora de către elevi, pot deveni motorul dezvoltării grupului pe perioada şcolarităţii; arta cadrului didactic, ca manager în clasă constă în fixarea, pe lângă obiectivele şcolare formale şi a unei serii de obiective social-afective pentru grupul de elevi, care vor determina consolidarea coeziunii acestuia;
- *structura grupului* poate fi analizată dual în ceea ce priveşte grupurile mici şi implicit clasa de elevi, atât ca modalitate de legătură a membrilor grupului în plan interpersonal, cât şi ca ierarhie internă a grupului;
- *compoziţia şi organizarea* sunt rezultatul interacţiunii tuturor celorlalte caracteristici ale grupului, definitoriu din punctul de vedere al acesteia fiind gradul de omogenitate sau de eterogenitate al clasei; din acelaşi indicator de dinamica grupului clasă mai poate fi derivată şi o alta caracteristică a acesteia, coeziunea acceptată ca fiind gradientul de unitate al grupului sau denumită uneori „sănătatea grupului".

Recomandări

Tot în investigarea specificului grupului clasă pot fi plasaţi şi alţi doi parametri de analiza dinamică, *sintalitatea*, înţeleasă ca personalitate a grupului respectiv şi investigată în literatura de specialitate românească de profesorul Ioan Nicola, şi problematica liderilor, care în cazul clasei poate fi un subiect extrem de delicat, mai ales la nivel de identificare, diagnoză şi coordonare din partea cadrului didactic. Ambele subiecte solicită mai mult decât oricare, dintre celelalte, competenţele manageriale ale profesorului sau învăţătorului.

Bibliografie:

1. Iucu, R. – *Managementul clasei de elevi. Gestionarea situaţiilor de criză educaţională în clasa de elevi*, Bucureşti, Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", 1999;
2. Jinga, I. – *Managementul învăţământului*, Bucureşti, Editura „Aldin", 2001.

ANALIZA CLASEI DE ELEVI DIN PERSPECTIVA DINAMICII GRUPULUI

(ANALYSING THE CLASS OF STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE GROUP DYNAMICS)

inst. Mihaela Ursărescu,
Şcoala de Arte şi Meserii, Nisiporeşti, jud. Neamţ

Abstract:

Social psychology deals with the study of the group, its role in the social life, in the process of personal development. The typology of the human groups is extremely rich. Groups can be distinguished according to their manner of expression, at an explicit or an implicit level, according to their manner of

Scanned with OKEN Scanner

organization (they can be formal or informal), according to size (small, primary or big/ organizations), according to the degree of stimulating belongingness or of assuming the role of datum plane.

Tipologia grupurilor umane

Psihologia socială este preocupată de studiul grupului, a rolului acestuia în viaţa socială, în procesul de dezvoltare a persoanei.

Tipologia grupurilor umane este extrem de bogată, grupurile se pot diferenţia după modul în care se exprimă, pe plan explicit sau implicit, după gradul de organizare (pot fi formale sau informmale), după mărime (mici, primare sau mari/ organizaţii), după gradul de stimulare a apartenenţei sau de asumare a rolului de cadru de referinţă.

Grupul – scurtă definire şi prezentare

Ideea de grup s-a născut din practicile sociale dezvoltate în diferite comunităţi umane. Omul este o fiinţă asociativă, indivizii au fost nevoiţi să comunice pentru a se susţine reciproc, au construit comunităţi, unităţi sociale organizate. Nevoiţi să se asocieze şi să comunice, oamenii au fost obligaţi să inventeze şi să dezvolte forme de convieţuire şi cooperare, de coexistenţă, reţele de relaţii interpersonale, într-un cuvânt structuri asociative. Putem spune deci că starea normală a existenţei umane este cea asociativă, colectivă, grupală (Herseni, 1982).

Majoritatea definiţiilor îşi restrâng aria la grupul mic sau restrâns, punând accentul pe scopul comun al membrilor şi interacţiunea acestora.

Caracteristicile principale ale grupului primar, aşa cum au fost descrise în psihologia socială sunt: scop comun, urmărit într-un mod activ, relaţii afective între membri; interdependenţă, solidaritate, uniune morală; constituirea de norme, credinţe, coduri, ritualuri; echilibru intern şi un sistem constant de relaţii cu exteriorul.

Principalul obiectiv al grupului primar este conservarea realităţii sale fizice şi a imaginii ideale. Mijlocul prin care se poate obţine acest rezultat este păstrarea dimensiunii sale restrânse.

Adrian Neculau, în 1977, identifică următoarele elemente care au putut contribui la o definiţie a grupului mic: *„un ansamblu de persoane, aflate în interacţiune, în vederea atingerii unui scop, diferenţiindu-se după funcţii şi sarcini."*

Aplicaţie practică

Pentru a exemplifica şi argumenta noţiunile teoretice referitoare la grup, voi studia *clasa de elevi*, respectiv clasa a IV-a A de la S.A.M. Nisiporeşti.

1) Dimensiunea instrumentală (care / ce?)

Sarcina pe care o au elevii din clasa a IV-a A este însuşirea cunoştinţelor corespunzătoare disciplinelor de învăţământ studiate şi aplicarea acestora în practică. Toate aceste sarcini se realizează prin parcurgerea obligatorie la clasă a programei şcolare. La rândul său, această programă este raportată la Planul cadru de învăţământ şi la cerinţele Curriculum-ului Naţional.

Rolurile instrumentale sunt stabilite prin deciza consiliului clasei şi a regulamentului de ordine interioară a şcolii. Astfel, la nivelul clasei a IV-a A funcţionează Consiliul clasei format din învăţător, profesor de religie, profesor de educaţie fizică, preşedintele comitetului de părinţi şi liderul clasei, dar şi Comitetul de părinţi alcătuit din trei membri. Rolul acestora este de a asigura buna funcţionare a demersului didactic.

Comunicarea informaţiilor se realizează la nivelul clasei în următoarele moduri: prin învăţător care este de fapt şi managerul clasei, liderul clasei sau reprezentanţii comitetului de părinţi. De asemenea, informaţiile de interes general pot fi prezentate elevilor şi la panoul din clasă sau în cadrul diferitelor activităţi susţinute de învăţător împreună cu aceştia.

Criteriile de evaluare a grupului sunt foarte bine precizate, în funcţie de domeniul de competenţe prevăzut pentru fiecare disciplină. Învăţătorul are datoria de a prezenta cu claritate elevilor obiectivele care urmează a fi atinse, dar şi modalităţile concrete de evaluare. Grupul este evaluat în permanenţă pentru că oferă învăţătorului un feed-back precis, în funcţie de care va adopta măsurile ulterioare.

Necesităţi instrumentale: Colectivul de elevi din clasa a IV-a A derulează în anul şcolar 2008-2009 un parteneriat cu Grădiniţa Nisiporeşti care are ca scop promovarea şi dezvoltarea legăturii permanente ce trebuie să existe între cele două instituţii.

Regulile care orientează conduita elevilor clasei sunt prevăzute prin Regulamentul de ordine interioară pentru învăţământul preuniversitar şi prin dispoziţiile interne stabilite la nivelul clasei. Activitatea instructiv-educativă de la clasă se desfăşoară după un orar bine stabilit şi aprobat de Consiliul de administraţie al şcolii şi care respectă curba de efort intelectual.

Aşteptarea unor comportamente adecvate bunei colaborări, implicării şi realizării prin comunicare şi interrelaţionare se realizează prin atingerea obiectivelor specifice ciclului de achiziţii fundamentale.

2) Dimensiunea relaţională (cum?)

Relaţiile dintre elevi ar putea fi categorisite în formale şi informale. Cele formale se desfăşoară într-un cadru organizat prin activităţile desfăşurate zilnic, sau la nivel extraşcolar prin proiectele şi parteneriatele pe care le derulează elevii. Activităţile din cadrul informal se desfăşoară în afara sălii de clasă, în centrul de informare şi documentare al şcolii, la bibliotecă, în sala de sport etc.

Roluri psihosociale. Comunicarea este o componentă esenţială pentru reuşita în activitate a elevilor clasei a IV-a. Atfel, la nivelul colectivului de elevi putem vorbi de o comunicare deschisă, centrată pe îndeplinirea obiectivelor şi a sarcinilor didactice, pe formarea unor personalităţi armonioase, pe sprijin şi colaborare între toţi elevii clasei.

Comunicarea de poziţii relaţionale se poate realiza atât în cadrul formal, cât şi informal. În cadrul formal se poate aminti activitatea pe discipline, unde elevii cu anumite aptitudini oferă experienţa proprie şi-i ajută pe ceilalţi să înţeleagă noţiunile şi să le aplice în practică. În cadrul informal această comunicare se realizează prin grupurile care se formează în rândul elevilor pe baza unor interese comune.

Criterii de evaluare a grupului. În rândul colectivului de elevi vorbim de solidaritate crescută a unora faţă de ceilalţi, ataşament şi mai ales devotament pentru interesul comun. Baza didactico-materială extrem de bogată, atât a clasei, cât şi a şcolii, îi face să fie mai uniţi şi facilitează totodată fluiditatea comunicării.

Trebuinţele afective şi identitare sunt realizate prin aprecierile făcute în cadrul clasei, al şedinţelor cu părinţii pentru activităţile desfăşurate, prin acordarea premiilor la concursurile locale, judeţene, naţionale şi internaţionale prin calificativele anuale obţinute la disciplinele de învăţământ. Elevii au conştientizat încă de la început că pentru evaluare au fost folosite criterii clare şi precise.

Reguli care orientează conduita – Aceste reguli cu valoare imperativă sunt prevăzute prin codul de conduită al elevului care se află în Regulamentul de ordine interioară.

Aşteptarea unor comportamente este vizibilă în modul de participare comun al elevilor la activităţile desfăşurate la clasă cu prilejul parteneriatelor educative în care sunt implicaţi aceştia. Elevii nu uită să fie solidari atunci când un coleg se confruntă cu o problemă. De asemenea, elevii nou veniţi sunt primiţi cu căldură şi deschidere, ceea ce denotă apropiere şi comunicare liberă între aceştia.

3) Dimensiunea contextuală (cu cine, cu ce şi către ce?)

Condiţii concrete de întâlnire şi de lucru

Locul unde se întâlnesc elevii clasei a IV-a A de la S.A.M. Nisiporeşti este *sala de clasă*. Aceasta este un spaţiu cald şi primitor, unde elevii îşi petrec cele 4 sau 5 ore al programului

Scanned with OKEN Scanner

şcolar. Este, de asemenea, şi locul unde se desfăşoară diverse activităţi, momente artistice, şedinţe cu părinţii etc.

Toţi elevii clasei posedă capacităţi şi competenţe specifice nivelului de vârstă, au un potenţial intelectual corespunzător, sunt normal dezvoltaţi din punct de vedere fizic. Ei au la dispoziţie minibiblioteca amplasată în spatele clasei, biblioteca şcolii şi cea comunală.

Orientarea grupului

Colectivul clasei a IV-a A stabileşte relaţii cu elevii din celelalte clase ale şcolii, dar şi cu alţi elevi. Există, de asemenea, o colaborare strânsă cu elevii şcolilor participante la parteneriate. De regulă, elevii participă cu entuziasm şi plăcere la activităţile în care sunt implicaţi, inclusiv la activităţile voluntare, întrucât le consideră relevante pentru socializare şi formare. De regulă, aceste activităţi nu abuzează de timpul liber al elevilor.

Compoziţia şi poziţia grupului

Colectivul de elevi din clasa a IV-a A este format din 16 elevi, dintre care 8 băieţi şi 8 fete. Toţi locuiesc pe raza comunei Nisiporeşti şi provin în proporţie de 100% din familii biparentale. Nu putem vorbi de absenteism şcolar întrucât elevii provin din familii bine închegate şi preocupate pentru activitatea şcolară. Grupurile care se formează sunt de fete şi băieţi, care interacţionează de obicei pe timpul pauzelor atunci când îşi exprimă anumite opinii şi păreri personale. Alianţele care se stabilesc de regulă între elevi sunt în funcţie de pasiuni, preocupări, interese etc. Există şi rivalităţi care au loc de obicei când se împart sarcinile la nivelul clasei, când se evaluează lucrările care participă la concursuri. De regulă, astfel de rivalităţi îşi găsesc rezolvarea prin comunicare, argumentare, obiectivitate şi transparenţă. De asemenea, elevii sunt antrenaţi şi ei în evaluare şi, în acest mod, au o imagine obiectivă a realizărilor.

Concluzii

La finalul analizei făcute asupra grupului de elevi din clasa a IV-a A de la S.A.M. Nisiporeşti se desprind câteva concluzii:

- colectivul de elevi reprezintă un grup bine închegat, cu un scop comun bine precizat şi anume formarea şi educarea elevilor;
- activitatea clasei de elevi este reglementată de *Regulamentul de ordine interioară*, dar şi de regulile stabilite la nivel de clasă cu aprobarea *Consiliului clasei* şi al tuturor elevilor;
- interiorul grupului se manifestă numeroase relaţii de intercunoaştere care facilitează comunicarea şi permit obţinerea unor rezultate deosebite;
- conflictele sau diferenţele de opinie sunt privite la nivelul grupului de elevi drept elemente constructive care contribuie la conturarea *„personalităţii"* grupului şi care se soluţionează prin comunicarea şi acceptarea pertinentă a punctului de vedere.

Bibliografie:

1. Neculau, Adrian – *Dinamica grupului şi a echipei*, Iaşi, Editura „Polirom", 2007;
2. Momanu, Mariana – *Introducere în teoria educaţiei*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002.

ROLUL EDUCAŢIEI ÎN PREGĂTIREA PENTRU VIAŢĂ

(THE ROLE OF EDUCATION IN THE PREPARATION FOR LIFE)

înv. Maria Scânteianu,
Liceul Teoretic „Duiliu Zamfirescu", Odobeşti, jud. Vrancea

Abstract:

Education teaches us the norms, the values, the ethical values, the processes of problem solving and making decisions. We must observe our children carefully, and by offering our example we must help them to become aware of their entire potential, of the fact that they are special, that they all have the capacity to grow and learn. Education does not aim only at accomplishing talents, but it also includes the less gifted children. What occurs in education, reveals to us what occurs in society.

Educaţia – sens şi scop

Educaţia este unul din ingredientele care pune societatea în mişcare, care îi oferă strălucire, frumuseţe, moralitate, armonie, care o îmbogăţesc. Poate de aceea mulţi filosofi au meditat asupra educaţiei şi au încercat să o descrie în acest sens. Platon spunea că *„educaţia are drept scop să dea sufletului şi corpului întreaga frumuseţe şi perfecţiune de care sunt succesibile"*. Kant consideră că *„educaţia urmăreşte realizarea întregii perfecţiuni de care natura omului este capabilă"*.

Scopurile educaţiei sunt necesare în măsura în care se doreşte atingerea unui punct anume. În general, absenţa unui scop poate să însemne neputinţa de a ajunge la o ţintă propusă. La fel şi în educaţie, trebuie să ştim ce dorim, ca să ştim încotro trebuie să ne îndreptăm.

Rolul educaţiei

Educaţia reprezintă principala resursă a dezvoltării individuale, dar şi o premisă majoră în păstrarea identităţii naţionale. Are menirea de a ajuta copiii să crească spre a deveni adulţi de succes.

Prin prisma acestui scop, educaţia trebuie să ofere fiecărui copil cunoştinţele şi abilităţile necesare pentru o bună funcţionare în cadrul societăţii moderne. Copiii sunt avizi după oportunităţi de explorare a mediului şi după noi experienţe, care să le contureze o plăcere continuă şi o curiozitate de-a învăţa de-a lungul întregii vieţi.

Copiilor le place şi chiar au nevoie să realizeze cât de multe au ei de învăţat şi de descoperit, fără să-i sperie ideea de a acumula noi cunoştinţe.

Educaţia are rolul de a-i învăţa pe copii să aspire spre adevăr să-şi dezvolte responsabilitatea morală, abilitatea de a discerne binele de rău, să discearnă relaţia binelui cu lumea înconjurătoare, să dobândească abilităţi necesare pentru viaţă, să înţeleagă relaţia dintre lege şi libertate, să adopte o demnitate şi o muncă cinstită, să dobândească o dorinţă de educaţie continuă, să deţină o gândire ordonată şi o disciplină fizică şi psihică, să-şi adapteze strategiile la noile mijloace de comunicare şi transmitere a informaţiei, să cunoască drepturile pe care le deţine el şi semenii lui.

Educaţia ne învaţă normele morale, valorile, aspectele etice, rezolvarea de probleme şi luarea de decizii. Trebuie să ne îndreptăm cu grijă atenţia asupra copiilor noştri, să îi iubim, iar prin puterea exemplului nostru să îi ajutăm să conştientizeze deplinătatea potenţialului lor, faptul că sunt speciali, că toţi au capacitatea de a creşte şi de a învăţa.

Educaţia completă

Deşi educaţia îi vizează în primul rând pe copii, nu ar trebui omis faptul că o educaţie completă i-ar include în primul rând pe adulţi, astfel că unul din scopurile majore ale educaţiei ar trebui să fie şi acela de a se adresa părinţilor, profesorilor şi tuturor adulţilor care într-o formă sau alta intră în relaţie cu copiii şi influenţează mai mult sau mai puţin viaţa acestora din urmă.

Ceea ce se întâmplă în educaţie, nu arată ceea ce se întâmplă în societate.

Scanned with OKEN Scanner

Încă din 1932, la Nisa, *Liga Internaţională pentru Educaţia Nouă* formula în următorii termeni principiile acestei educaţii:

1. „Educaţia trebuie să pregătească copilul să înţeleagă complexitatea vieţii sociale şi economice ale timpului nostru şi să-i cunoască libertatea de discuţie prin dezvoltarea spiritului ştiinţific.
2. Ea trebuie concepută în aşa fel încât să răspundă exigenţelor intelectuale şi afective ale unor copii de temperamente variate şi să le dea ocazia de a se exprima în orice timp potrivit caracteristicilor lor personale.
3. Educaţia trebuie să ajute copilul să se adapteze perfect exigenţelor sociale, înlocuind disciplina întemeiată pe constrângere şi frică prin dezvoltarea iniţiativei personale şi a simţului personalităţii.
4. Ea trebuie să favorizeze colaborarea între toţi membrii colectivităţii şcolare, conducând pe dascăli şi pe elevi la înţelegerea valorii diversităţii caracterelor şi a independenţei de spirit.
5. Ea trebuie să conducă copilul la aprecierea propriei moşteniri naţionale şi la culegerea cu plăcere a contribuţiei originale a oricărei altei naţiuni la civilizaţia modernă; bunii cetăţeni ai lumii nu sunt mai puţin necesari decât bunii cetăţeni naţionali."

Această mişcare aproape universală de înnoire, din care am amintit doar câteva puncte de reper, a adus, fără îndoială contribuţie de seamă în dezvoltarea teoriei şi practicii pedagogice contemporane.

Educaţia – un domeniu vast

Educaţia este un „obiect" mult prea amplu, astfel încât el nu poate fi monopolizat de o singură disciplină. Nevoia de specializare a dus la multiplicarea şi diversificarea abordărilor, sub forma „ştiinţelor educaţiei".

Fiindcă educaţia este un domeniu vast, voi expune problemele cele mai importante:

- programele;
- metodele de învăţământ;
- aptitudinile copiilor.

Programele şcolare sunt documente oficiale care stabilesc detaliat obiectivele cadru, obiectivele de referinţă, exemple de activitate de învăţare, conţinutul fiecărui obiect de învăţământ.

Programele sunt cele care preocupă îndeosebi opinia publică; ele sunt opera autorităţilor şi atenţia ni se îndreaptă frecvent asupra lor ori de câte ori, prin raţiuni politice, economice sau de altă natură, se declară ceea ce se denumeşte cu un cuvânt curios şi destul de tendenţios o *criză a învăţământului*; de îndată le vine tuturor aceeaşi idee – nu există decât o singură scăpare, un singur remediu: să se schimbe programele!

Această preocupare nu trebuie să fie criticată decât în măsura în care este exclusivă, căci, trebuie să recunoaştem: conţinutul a ceea ce se predă exercită întotdeauna o influenţă enormă asupra educaţiei inteligenţelor şi asupra utilităţii instrucţiei.

Spiritul în care programele au fost concepute ne dezvăluie parţial care este scopul, idealul pe care ne-am propus să-l atingem şi în acest sens se pun foarte importante probleme asupra valorii acestui ideal, asupra valorii sale absolute şi îndeosebi a valorii sale relative la timp, la speţa umană.

Ne putem întreba, de exemplu, dacă se impune să dezvoltăm la copii, mai ales instrucţia sau mai mult inteligenţa sau tot mai mult voinţa, mai ales voinţa sau tot atât de mult forţa fizică? Trebuie să luăm drept ideal tipul intelectualului gânditor şi sedentar, care se dezvoltă prin cultura umanităţilor şi care tinde neîncetat să devină un funcţionar, iar mai târziu un pensionar? Sau mai degrabă tipul omului de acţiune, al comerciantului, al industriaşului, al agronomului sau chiar al colonistului, al omului plin de iniţiativă, care nu se bazează decât pe sine însăşi şi pune rezultatele materiale ale activităţii sale înaintea grijii pentru cultura sa intelectuală?

O altă problemă care aprţine aceleiaşi categorii constă în faptul dacă trebuie să urmărim o dezvoltare la copii, îndeosebi, aptitudinile sociale, cum ar fi obişnuinţa disciplinei, căutarea tovărăşiei, solidaritatea, devotamentul faţă de interesele generale şi o mulţime de alte calităţi excelente de acelaşi gen, care sunt în mod cert sociale sau, dimpotrivă, trebuie mai degrabă să favorizăm tot ceea ce dă avânt individului, personalităţii sale, vieţii sale interioare, adică judecata personală, simţul critic, spiritul de independenţă?

Aceste remarcabile probleme, care au reţinut în diverse ocazii opinia publică, nu intră în preocupările noastre, dar ne vom referi frecvent la ele.

Dacă vrem să nu rămână în starea de formule vagi şi banale, învăluite în dizertaţii literare şi predici plictisitoare, este necesar să indeplinim două condiţii:

- să apreciem valoarea relativă a acestor vederi ideale pentru educaţie, axaminând mediul, timpul, neamul, trebuinţele şi aspiraţiile societăţii căreia vrem să-i facem educaţie;
- să vedem cum poate fi concepută o educaţie pentru a satisface pe deplin idealul educativ pe care-l vom fi ales. Trebuie ca opera de învăţământ să fie organizată în aşa fel încât ideea educativă să influenţeze automat asupra proceselor de educaţie.

Metoda didactică

Termenul de metodă în accepţiunea cea mai largă posibil, cuprinde toate acţiunile, toate procedeele, toate organismele care contribuie de departe ca şi de aproape la realizarea învăţământului.

Metodele îndeplinesc câteva funcţii, unele cu caracter general şi comun, altele cu caracter particular. Dintre funcţiile cu caracter general pot fi amintite: funcţia cognitivă, funcţia instrumentală, funcţia normativă, funcţia motivaţională, funcţia formaţional-educativă. În ultimele decenii a crescut interesul pentru aşa-zisele metode activ-participative. Acestea sunt capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenţia, să-l facă să urmărească cu interes şi curiozitate lecţia, să-i câştige adeziunea logică şi afecţiunea faţă de cele nou învăţate, care-l îndeamnă să-şi pună în joc imaginaţia, înţelegerea, puterea de anticipare, memoria. Aceste metode pun mai mult accentul pe cunoaşterea operaţională, pe învăţarea prin acţiune, prin manipulare în plan manual şi mintal a obiectelor, acţiunilor.

O expunere completă a învăţământului cuprinde trei subdiviziuni:

- ceea ce se învaţă – acestea sunt programele;
- cum se învaţă – acestea sunt metodele;
- cine învaţă – aceştia sunt copiii.

Determinarea aptitudinilor copiilor

Un copil nu este altceva decât un om în miniatură. Omul de la catedră trebuie să ţină seama de calităţile de receptivitate ale copiilor, de caracterele şi aptitudinile lor, de necesitatea de a se adapta trebuinţelor şi capacităţilor lor. Există în orice clasă un anumit număr de leneşi care sunt invariabil cei din urmă şi care nu profită niciodată de cunoştinţele predate în clasă; ei rămân acolo tot aşa de străini ca şi cerşetorii care, întrând iarna într-o expoziţie de artă să se încălzească, rămân indiferenţi faţă de frumuseţile exponatelor. Învăţătorul trebuie să examineze pe fiecare în parte pentru a şti din ce cauză se află la acest nivel inferior, dacă acesta se datoreşte unui defect de inteligenţă sau de caracter şi dacă situaţia lor poate fi îmbunătăţită.

Determinarea aptitudinilor copiilor este cea mai mare problemă a învăţământului şi a aducaţiei: trebuie să-i instruim după aptitudinile lor şi, de asemenea, să-i orientăm spre profesiune.

Concluzie

Orice activitate umană este supusă unei legi suverane:

Scanned with OKEN Scanner

adaptarea individului la mediul său. Pentru a aprecia învăţământul este foarte important să se ţină seama deopotrivă de interesul individului şi de interesul societăţii căreia îi aparţine. Pentru ca o educaţie să fie socotită bună, ea nu trebuie să mărească doar randamentul unui individ particular, ci să facă să profite şi colectivitatea de pe urma acestui spor.

Bibliografie:
1. Cerghit, Ioan – *Metode de învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980;
2. Ezechil, Liliana – *Comunicarea educaţională în context şcolar*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002;
3. Piaget, Jean; Binet, Alfred – *Ideile moderne despre copii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975.

UTILIZAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN CONSILIEREA PĂRINŢILOR

(USING INTERACTIVE METHODS IN COUNSELLING PARENTS)

inst. Anişoara Bereholschi,
Grădiniţa cu Program Normal „Căsuţa poveştilor", Vatra Dornei, jud. Suceava
inst. Daniel Bereholschi,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Vatra Dornei, jud. Suceava

Abstract:
In order to meet the social requirements, but also the individual, unique requirements of the present and the future generations of children, the family needs some support. Today, parents' education is the preoccupation of many advanced countries and not only. The need to engage parents in forming decisions and actions that concern their children is more and more evident as well as finding ways to facilitate the connections between parents and school, between community and the family, between parents and children.

Scurtă introducere în tematică

Orice grădiniţă este terenul unei învăţări timpurii a regulilor sociale şi punctul de plecare a programelor proiectate şi planificate la nivel general pentru integrarea educaţională şi socială a tuturor copiilor. Dar, educaţia nu se rezumă doar la copii, ci şi la părinţi. Nu este suficient să îţi iubeşti copilul, este nevoie să şi înveţi să-l educi. Cu cât se complică viaţa socială şi provocările lumii moderne formulează întrebări şi cer răspunsuri la care nu ne-am fi gândit cu puţin timp în urmă, devine tot mai clar că este nevoie de un parteneriat educaţional pentru creşterea adecvată a copiilor.

Educaţia copilului în familie şi educaţia părinţilor

Copilul îşi desăvârşeşte primele experienţe de viaţă în familie. În mediul social restrâns, alături de părinţi, fraţi şi rudele sale, copilul îşi apropie primele experienţe sociale. Căminul în care va creşte, căldura sau indiferenţa acestuia îi vor modela puternic modul de viaţă şi personalitatea. Ceea ce învaţă în primii ani constituie punctul de plecare al dezvoltării complexe a individului şi de aceea este important ca mediul familial să fie conştient şi responsabil.

Pentru a răspunde cerinţelor sociale, dar şi individuale şi unice ale copiilor din generaţiile de azi şi de mâine, familia are nevoie de sprijin şi susţinere pentru a rezolva problemele generate de creşterea tinerei generaţii.

Educaţia părinţilor preocupă azi foarte multe din politicile ţărilor avansate şi nu numai. Se evidenţiază tot mai pregnant nevoia de antrenare a părinţilor în deciziile şi acţiunile de formare care îi privesc pe copiii lor şi de aceea se caută căi de a facilita legăturile dintre părinţi şi şcoală, dintre comunitate şi familie, dintre copii şi părinţi.

Consilierea părinţilor în grup

Consilierea părinţilor se referă la sprijin educaţional şi psihologic, la schimbarea ideilor, percepţiilor, atitudinilor şi formarea unor abilităţi şi deprinderi în practicile parentale pentru rezolvarea unor situaţii problemă care ţin de relaţiile intra şi extrafamiliale, conflicte, adaptarea şcolară a copiilor, copii cu cerinţe educative speciale.

Colaborarea cu părinţii se poate desfăşura sub mai multe forme:

- consilierea individuală a părinţilor;
- consultanţa acordată părinţilor;
- grupurile de suport psiho-educaţionale.

Grupurile de suport psiho-educaţionale sunt o modalitate de training al părinţilor, putându-se organiza grupuri pentru părinţi, având diferite tematici care permit învăţarea unor competenţe utile în relaţia cu copilul.

Pentru a fi eficiente, grupurile psihoeducaţionale trebuie să îndeplinească mai multe condiţii, care se reflectă în următoarele caracteristici:

- climatul este cald, neamenințător şi transmite acceptare membrilor grupului;
- învăţarea este concepută ca o experienţă de descoperire realizată în comun cu membrii grupului;
- fiecare membru al grupului participă la discuţii;
- sesiunile de grup nu sunt „solemne" în permanenţă, ci stimulative, plăcute şi chiar distractive uneori;
- evaluarea este văzută ca o parte integrantă a activităţilor de grup, abilităţile membrilor se pot îmbunătăţi prin evaluarea critică, constructivă;
- accentuarea resurselor părinţilor şi nu a deficienţelor acestora.

Grupurile psiho-educaţionale variază ca durată şi ca structură, se pot utiliza diferite metode şi mijloace de învăţare.

Metodele interactive de grup pot fi utilizate cu succes în consilierea de grup a părinţilor datorită avantajelor pe care le presupun:

- timpul de soluţionare a problemelor este mai scurt;
- învăţarea prin cooperare dezvoltă şi diversifică priceperile, capacităţile şi deprinderile sociale ale participanţilor;
- lucrul în echipă oferă posibilitatea de a-şi împărtăşi părerile, experienţa, ideile, strategiile personale de lucru, informaţiile;
- grupul dă un sentiment de încredere, de siguranţă, dispare frica de eşec;
- interacţiunea colectivă are ca efect şi educarea stăpânirii de sine şi a unui comportament tolerant faţa de opiniile celorlalţi.

„Meseria de părinte" – proiect de consiliere de grup

În continuare este prezentat un proiect de consiliere de grup care s-a bucurat de aprecierea părinţilor şi în urma desfăşurării căruia s-a primit un feedback foarte bun din partea acestora, constituindu-se în punct de plecare pentru desfăşurarea altor asemenea activităţi.

Propunătoare: educator Bereholschi Anişoara

Colaboratori: învăţător Bereholschi Daniel

Grup ţintă: părinţii copiilor din grupă

Scopul: dobândirea de noi abilităţi de comunicare şi relaţionare cu copiii; autocunoaşterea ca părinte.

Obiective:

- să participe la activitate prin formularea de păreri, opinii;
- să identifice aspecte pozitive/ negative din propria activitate de educare a copilului;
- să formuleze soluţii pentru îmbunătăţirea activităţii cu copilul;

Scanned with OKEN Scanner

- să dovedească empatie faţă de copil.

Durata: 2 ore

Derularea activităţii:

- *Spargerea gheţii* se realizează prin adresarea unui compliment, fiecare părinte adresând un compliment vecinului său.
- *Prezentarea programului şi a obiectivelor întâlnirii*
- *Formularea unui regulament al întâlnirii*
- *Brainstorming* plecând de la cuvântul „*copil*"; se evidenţiază, discută pe marginea ideilor exprimate
- *Scriere rapidă:* li se cere părinţilor ca în 5 minute să scrie o întâmplare fericită sau nefericită din copilăria lor, care i-a marcat în mod deosebit; se prezintă scrierile, se discută pe marginea lor; se trage concluzia: *trebuie să acordăm atenţie sentimentelor, nevoilor, dorinţelor copiilor întrucât acţiunile noastre pot avea urmări importante în evoluţia şi dezvoltarea copiilor.*
- *Joc de rol*: „De-a mediatorul" – va fi imaginată şi rezolvată următoarea situaţie: mai mulţi copii se ceartă de la o jucărie, iar adultul trebuie să intervină pentru rezolvarea conflictului creat; se discută prin ce metode a fost rezolvată situaţia; se găsesc alternative.
- *Dezbatere* pe tema „părinte autoritar sau democrat"; sunt exprimate păreri, opinii, se trag concluzii.
- *Activitate în perechi*: „Unde am greşit ca părinte?"; li se propune părinţilor să discute pe marginea acestui aspect şi să identifice soluţii.
- *Pauză de cafea*
- *Spargerea gheţii* – se face următorul exerciţiu: li se cere părinţilor să îndoaie, să rupă o bucată de hârtie cu ochii închişi; se trage concluzia (deşi am avut aceeaşi bucată de hârtie, am obţinut forme diferite, astfel deşi toţi sunt copii *fiecare copil este unic şi trebuie tratat ca atare*).
- *Joc de rol*: „Oratorul" – va fi imaginată o situaţie în care cel care vorbeşte nu este ascultat; se discută despre cum s-a simţit; se trage concluzia *copilul trebuie ascultat.*
- *Bulgărele de zăpadă*: Ce ştiţi despre activitatea copilului de la grădiniţă? Părinţii vor fi grupaţi pe echipe, fiecare echipă trebuind să scrie 3 teme săptămânale, 3 lucrări de la educaţie plastică, cântece, poezii pe care le-au învăţat copiii la grădiniţă în acest an şcolar.
- *Spune mai departe*: se dă începutul unor fraze pe care părinţii trebuie să le continue; se discută pe marginea problemelor sesizate la copii şi în propriul comportament şi se caută soluţii.
- *Activitate pe grupe*: se cere fiecărei echipe să redacteze 3 „porunci" de bază care trebuie respectate în „meseria de părinte"; se reunesc echipele şi se redactează „Decalogul părintelui" prin adunarea ideilor formulate de către echipe.
- *Evaluarea* se realizează prin completarea fişelor individuale.
- *Concluzii*
- *Aprecierea şi încheierea activităţii*

În loc de concluzii

Pe lângă fişele de evaluare care conţin informaţii utile despre fiecare părinte şi, implicit despre fiecare copil, la finalul activităţii, cu ajutorul părinţilor, a rezultat următorul decalog al părinţilor:

1. Iubeşte-ţi copilul ca pe lumina ochilor!
2. Ascultă părerea copilului!
3. Comunică cu copilul!
4. Joacă-te cu copilul şi acceptă formele lui de joc!
5. Exclude violenţa!
6. Explică-i copilului ce e bine şi ce e rău pentru ca acesta să înţeleagă!
7. Creează-i condiţii bune de viaţă!
8. Respectă-l pentru a te respecta la rândul lui!
9. Dă-i libertate suficientă, nu îl restricţiona permanent!
10. Fii şi tu copil!

Bibliografie:

1. Breben, Silvia; Gongea, Elena; Ruiu, Georgeta; Fulga, Mihaela – *Metode interactive de grup*, Craiova, Editura „Arves", 2002;
2. Vrăşmaş, Ecaterina-Adina – *Consilierea şi educarea părinţilor*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2002.

COPILUL MIC ÎN UNIVERSUL FAMILIEI

(THE YOUNG CHILD IN THE UNIVERSE OF THE FAMILY)

educ. Cristina-Maria Scheuleac,
Grădiniţa Colonie, Săvineşti, jud. Neamţ
educ. Mihaela Sandu,
Grădiniţa cu Program Prelungit a Liceului Comercial „Spiru Haret", Piatra Neamţ

Abstract:

The child is each family's treasure and the family is the one to form the first teachings, the first useful steps for his future life. Nowadays, parents are preoccupied with their daily life and its hardships and they neglect the young ones. It is imperious that children be listened to, understood and one must not forget the fact that, usually, they follow in life their parents' model. The parent is the one who must listen to him, correct him, make correlations, transpose himself in pleasant situations for the child, (s)he must be a positive model to the child.

Motto: Un copil este ca o sămânţă de floare.../ Cât de frumos va creşte, cât de frumos va rodi,/ Depinde de grădinarul care o va îngriji,/ De ce pământ şi de câtă lumină şi apă are,/ De cât e de ferită de frig, de furtună şi de soare prea tare./ E atât de plăpândă.../ Cum ai putea s-o rupi ori să o calci în picioare/ Când e tot ce va rămâne în urma ta.

(Irina Petre)

Familia şi educaţia

În înţelesul cel mai larg, educaţia este un proces care începe în momentul în care individul se naşte şi se sfârşeşte o dată cu viaţa.

Familia constituie poarta prin care copilul îşi face apariţia în viaţa umană şi în cadrul căreia îşi formează personalitatea. Prima instanţă educativă o constituie mediul familial. În acest mediu, copilul face primii paşi pe drumul integrării sociale. Un impact esenţial asupra procesului socializării copilului îl constituie grădiniţa, care contribuie la procesul construirii personalităţii copilului într-una din etapele de vârstă cele mai maleabile şi cele mai vulnerabile.

Legătura grădiniţei cu familia

Manifestându-se ca o acţiune unitară, educaţia îşi îndeplineşte dezideratele prin strânsa legătură dintre familie şi mediul educaţional, respectiv, grădiniţa. În acest context, educatoarea găseşte permanent ocazii de a comunica cu părinţii. Iubirea, motivarea părinţilor şi gândirea pozitivă sunt factorii cruciali în creşterea copiilor buni.

Am întrebat părinţii ce ar dori să schimbe în viaţa dumnealor dacă ar fi să o ia de la capăt. Majoritatea au răspuns că ar fi optat pentru un serviciu mai bun, deoarece stabilitatea financiară ar fi adus beneficii pe toate planurile. Ca temă de reflexie le-am precizat apoi că, la o întâlnire cu

Scanned with OKEN Scanner

bunicii, nici unul dintre aceştia nu a spus că regretă cariera, ci doar că ar dori să petreacă mai mult timp cu familia, să meargă în mai multe călătorii împreună şi să fie mai înţelegători cu copiii.

Pentru copilul preşcolar, părinţii reprezintă modelul pe care ei îl vor urma în viaţă. Atâta timp cât capacitatea de a gândi abstract încă nu este dezvoltată la preşcolar, copilul are nevoie să înveţe din exemple concrete. Pentru copii, o fundaţie solidă presupune o bază morală solidă. Căminul este locul unde se toarnă temelia înaltelor valori morale. Una din cele mai bune ocazii pentru deprinderea valorilor morale şi a răspunderii constă în aplicarea lor zilnică acasă. Mii de lucruri trebuie făcute zilnic. Acest lucru impune ca părinţii să fie parteneri egali în educaţia copilului. De aceea este necesar să cunoască programele educaţionale. În acest context, educatoarea are rolul de a decide împreună cu părinţii care sunt nevoile copilului şi să promoveze servicii adecvate.

Educatoarea trebuie să găsească în permanent ocazii de a comunica cu părinţii: când părinţii aduc copiii la grădiniţă sau vin să-i ia; la şedinţele cu părinţii; la activităţile demonstrative efectuate; la lectoratele cu părinţii; cu prilejul diferitelor evenimente festive organizate la nivelul grădiniţei; prin vizitele la domiciliu; prin implicarea părinţilor în organizarea unor activităţi extraşcolare; prin realizarea unor vitrine cu material informativ; prin realizarea unor afişe speciale.

Sfaturi practice

Vom prezenta o dezbatere cu părinţii pe tema: *„Educaţia începe acum. Suntem atenţi la comportamentul nostru?"*

Dezbaterea acestei teme a început prin precizarea că *„Niciodată nu este prea târziu să faceţi o faptă bună, deci nu amânaţi nicio clipă. Începeţi acum!"*

Copiii preşcolari se află la vârsta imitaţiei. Acesta înseamnă că *oricât de bine l-ar educa părintele pe copil, câtă vreme el este un exemplu negativ, înseamnă că-i dă apă la moară să procedeze la fel. Cu o mâna îi dă şi cu cealaltă îi ia.*

În această perioadă, modelele morale sunt extrem de importante pentru copil, regulile sunt importante, dar puterea exemplului este cea mai stimulatoare.

Copilul are nevoie să înveţe din exemple concrete, atâta vreme cât capacitatea de a gândi abstract încă nu i s-a dezvoltat. Propriile noastre trăsături de caracter, cele puternice, dar şi slăbiciunile, toate se oglindesc în viaţa copiilor. Adesea, lucrurile care ne enervează la copiii noştri sunt de fapt cele mai mari defecte ale noastre. Copilul face ceea ce vede. Fiţi atenţi! „Copiii dumneavoastră sunt mai atenţi la ceea ce faceţi decât la ceea ce spuneţi!"

Am întrebat preşcolarii cum îşi petrec timpul liber acasă şi cele mai frecvente răspunsuri au fost: *„Ne uităm la desene animate şi ne jucăm la calculator sau televizor"*. Când au fost întrebaţi dacă ascultă poveşti acasă, am aflat că *„Doar bunicii ne mai spun poveşti"*. Un copil chiar a specificat: *„Mama **niciodată** nu ne spune poveşti"*. Am întrebat apoi copiii de unde îşi dau ei seama că părinţii îi iubesc. Aceştia au spus că ştiu deoarece: *„Ne cumpără dulciuri şi jucării multe"*. Un singur copil a zis *că-şi dă seama de dragostea părintească datorită îmbrăţişărilor.*

Toţi părinţii îşi iubesc copiii, dar nu le spun acest lucru, din păcate nu le arată niciodată dragostea care le-o poartă. Copiii au nevoie de afecţiunea noastră, de săruturile, de îmbrăţişările noastre, de a le spune cât de mult îi iubim. Iubirea poate face ceea ce nimic nu poate face, doar prin dragoste putem deveni învingători.

În ultima vreme, timpul parcă se contractă şi, în marea grabă în care trăim, ne găsim timp pentru toate, mai puţin pentru a vorbi cu copiii noştri. Din dorinţa de a oferi copiilor o viaţă mai bună, încercăm să le oferim de toate. Ne umplem casele de jucării, de cărţi, televizoare, calculatoare, şi totuşi simţim că ceva din educaţia copiilor noştri ne lipseşte şi nu ştim ce. Ei bine, ne lipseşte comunicarea, ne lipseşte răbdarea de a sta de vorbă cu copilul nostru când vine de la grădiniţă, ne lipseşte răbdarea de a-l lăsa să ducă la bun sfârşit un lucru, chiar dacă aceasta înseamnă mai multe încercări. Trebuie să vă daţi seama că ei aud multe din cele spuse de părinţi. Din păcate, comunicarea dintre adulţi transmite copiilor mesaje, pe care, dacă vă gândiţi bine, nu doriţi să le primească. Prin urmare este foarte important să fiţi extrem de selectivi în alegerea cuvintelor atunci când sunteţi anxioşi, în special dacă spuneţi copiilor lucruri care se referă la ei.

Părinţii sunt modelul pe care copiii îl vor urma în viaţă. Părinţii trebuie să fie un exemplu, să conducă, să călăuzească, să direcţioneze, să corecteze, să încurajeze. Dacă studiem personajele importante pozitive care au lăsat urme în istorie, veţi descoperi că adesea se vorbeşte despre influenţa pe care a avut-o unul dintre părinţi asupra lor. Abraham Lincoln este citat deseori pentru că a spus: „Tot ceea ce sunt îi datorez îngerului meu de mamă". Generalul Duglas McArtur spunea: „Sfânta mea mamă m-a învăţat să-l iubesc pe Dumnezeu şi ţara, iar asta întotdeauna m-a ajutat în momentele grele. Ei îi datorez mulţumiri şi o reverenţă de fiu". Dăruiţi copiilor cât mai mult din timpul dumneavoastră. Astfel, vor învăţa să vă dăruiască, la rândul lor, mai târziu, bucuria de a fi împreună.

Copiii au nevoie de răbdarea de a stărui asupra unui fapt pentru a-l face bine, au nevoie de răspunsuri la întrebări, au nevoie de cineva care să-i asculte. Copiii au nevoie să fie lăsaţi să ducă la bun sfârşit un lucru pentru a-i da satisfacţia că l-a făcut bine. Să-i spunem tot timpul cât de frumos construieşte, îndeplineşte o activitate, colorează, să le sădim încrederea în suflete.

Multe împliniri vom avea dacă petrecem mai multă vreme citindu-i o poveste decât dacă îl lăsăm să se uite la desene animate tot timpul. Jocurile de rol sunt foarte importante la vârsta lor. Jucându-ne cu ei jocul „La piaţă", de exemplu, îi obişnuim să folosească formulele de politeţe, formule de salut, îi dezvoltăm imaginaţia. Spunându-le poveşti îi antrenăm pe copiii să relateze fapte, întâmplări, să imite personaje, stimulându-le astfel creativitatea. Lăsându-i doar să privească la televizor îi transformăm în persoane receptive, comunicarea cu ei devenind monosilabică (da, nu, îhî, poate, aha, lasă etc.), nu mai sunt spontani şi creativi. De aceea, jocurile de rol sunt foarte importante la vârsta lor.

Importanţa deosebită a jocului pentru vârsta copilăriei este un adevăr incontestabil. Prin intermediul jocului copilul dobândeşte deprinderea modului de autoservire în satisfacerea propriilor trebuinţe. Între 3 şi 6 ani copilul posedă un repertoriu bogat de simboluri lingvistice, fapt care îi dă posibilitatea să-şi construiască după preferinţă lumea pe care şi-o doreşte şi să acţioneze în ea fără restricţii. Jucându-ne cu copiii avem posibilitatea de a cunoaşte dorinţele şi trebuinţele acestora şi, de asemenea, putem contribui la îmbogăţirea vocabularului copiilor prin micile noastre intervenţii.

Concluzie

Toate acestea înseamnă comunicare, răbdare, timp acordat copiilor noştri. Timpul şi energia investite în copiii îşi vor arăta roadele într-o iubire şi într-o satisfacţie mai presus de orice imaginaţie. Nu trebuie să gândim că plătim un preţ, ci că ne bucurăm de rezultate. Toate acestea presupun o muncă în echipă. Ambii părinţi sunt parteneri în educaţia copilului. O echipă părintească puternică şi unită are cele mai mari şanse să-şi influenţeze copiii în bine.

Bibliografia:

1. Roberta, M.; Gilbert, M. D. – *Cum să fii prieten cu copilul tău*, Bucureşti, Editura „Teora", 2005;
2. Piaget, Jean; Barbel, Inhelder – *Psihologia copilului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975;
3. Ziglar, Zig – *Putem creşte copiii buni într-o lume negativă*, Bucureşti, Editura „Curtea Veche", 2000.

Scanned with OKEN Scanner

ÎŢI PASĂ... DE COPILUL TĂU?

(DO YOU CARE ABOUT... YOUR CHILD?)

educ. Maria Tanasă,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 20, Iaşi
educ. Elena Bărberu,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 14, Iaşi

Abstract:
In such a dynamic society as ours, models of education and of life cannot be preserved. Through the collaboration with the kindergarten and the school, through current receptivity to the means of mass communication – television, computer, radio, the family has good chances to anticipate the social changes in children's education starting with preschool ages in such a manner as to create as flexible ulterior adaptations as possible.

Motto: *„Aşa cum bazinul se umple cu apă, focul se aprinde cu foc, şi sufletul omului se modelează datorită sufletului unui om."* (*Rabinranath Tagore*)

Educaţia în familie

Inainte de a înţelege „ce este viaţa", trăim viaţa aşa cum o învăţăm, în familie. Aceasta lecţie este de neşters şi se imprimă în sufletele noastre pentru tot restul spaţiului şi existenţei noastre. Mai târziu, familia se emancipează de rolul său pur biologic, adaugându-şi, treptat, răspunderi educaţionale diverse – dezvoltarea competenţelor şi a responsabilităţilor civice.

Este necesar să înţelegem că într-o societate atât de dinamică, cum este societatea noastră acum, nu pot fi conservate modele ale educaţiei şi de convieţuire.

Prin colaborarea cu grădiniţa şi şcoala, prin receptivitatea curentă faţă de mijloacele comunicării de masă – televiziune, calculator, radio – familia are şanse să prefigureze schimbările sociale în educaţia copiilor înca de la vârsta preşcolară a acestora, încât adaptările ulterioare ale lor să fie mai flexibile.

O lume nouă pentru copii şi părinţi

Era comunicării de masă este, înainte de toate, era televizorului care-şi impune mesajul milioanelor de indivizi, izolaţi unii de alţii, dar atenţi în acelaşi timp la aceleaşi imagini. Televiziunea a devenit canalul de comunicare, atât pentru performanţele tehnice, cât şi prin audienţa sa. Aceasta problemă începe de la vârste destul de fragede, când copilul înlocuieşte joaca, principala lui preocupare, cu televizorul sau calculatorul.

Înlocuieşte jocul în aer liber şi nu mai face multă mişcare pentru a se dezvolta armonios, cu activitatea în faţa televizorului sau calculatorului.

A apărut peste noapte o lume nouă pentru copii şi părinţi deopotrivă.

Copilul tău nu e deja online? Va fi în curând! Vestea bună este că lumea online oferă copiilor experienţe educaţionale. Folosirea eficientă a internetului poate creşte performanţele şcolare şi şansele unui viitor loc de muncă. Totuşi, în acest mediu nou pot apărea situaţii pline de nesiguranţă.

Aşa cum părinţii nu permit copiilor să hoinărească în locuri necunoscute, aceeaşi grijă pentru siguranţa lor, ar trebui să existe şi pentru mediul online. Protecţia parentală şi supervizarea copiilor trebuie extinsă pentru a şti cum şi cu cine interacţionează copilul tău.

Deoseori, părinţii se plâng: „Nu ştiu de ce nu mă ascultă! Ce mă voi face cu el?"

Am întâlnit însă părinţi care sunt încântaţi că ai lor copii se descurcă foarte bine la computer. Apoi, au sesizat că stau în faţa acestuia din ce în ce mai mult şi nu mai voiau să iasă din casă, nici nu se mai jucau cu prietenii. Aceasta este o problemă care nu se rezolvă de la sine, nici cu pedepse şi mustrări repetate. Părinţii pun din ce în ce mai multe întrebări, uneori disperaţi.

Cauzele comportamentelor deviante

Trebuie să avem informaţii sau uneori să-i îndreptăm spre psiholog. „Teodor spune că este vampir, visează roboţi... îi este frică de monştri şi refuză să doarmă singur...". El are patru ani, spune mama acestuia. Am discutat cu părinţii şi am căutat să identificăm împreună cauzele comportamentelor copilului. El este la grupa mică, are câţiva prieteni, dar şi lor le spune că este „vampir sau robot" atunci când se joacă împreună şi se crede cel mai periculos. Relaţionează puţin şi-şi caută alte preocupări. Am stabilit cu părinţii că este foarte important să petreacă mai mult timp cu copilul lor şi să-l ajute să petreacă util şi plăcut timpul: să se plimbe, să meargă cu bicicleta, să se joace în spaţii pentru copii mai mult timp...

Părinţii recunosc că petrec puţin timp cu el şi aceta stă cu bona. Ei neagă la început că el stă mult la televizor sau calculator, cu toate că lipsesc toată ziua. Întrebarea este dacă imaginile „gata făcute" oferite de televiziune, nu riscă „să fosilizeze" capacitatea de abstractizare ale copilului.

Ce pot face părinţii?

Părinţii trebuie să înveţe mai multe despre internet, folosind materiale informaţionale sau apelând la reţeaua de prieteni şi apropiaţi. Dacă eşti părinte, trebuie să te implici! Petrece timp online alături de copilul tău. Implicarea ta este cea mai bună asigurare pe care o poţi avea despre siguranţa copilului tău online. Trebuie să fii un apărător al drepturilor copiilor! Dacă vezi materiale sau practici care nu îţi plac, poţi să te adresezi companiei de internet sau chiar la compania care a creat aceste materiale. Este o şansă de a contribui la dezvoltarea unui mediu online sigur pentru copii şi devii un apărător şi un susţinător al copiilor de pretutindeni.

Internetul, spre deosebire de televiziune şi radio, vine cu noi provocări pentru părinţi. Internetul este interactiv, ceea ce înseamnă că un copil se poate conecta de la şcoală sau de acasă şi poate interacţiona cu oricine şi oricând. Trebuie să fim conştienţi că internetul permite oricărui utilizator, user, să posteze informaţii şi materiale inexacte, înşelătoare şi nepotrivite pentru copii. Internetul nu are restricţii pentru copii la reclamă şi publicitate, de aceea ironia e următoarea: copiii tăi ştiu deja mai multe decât tine despre internet şi despre accesarea calculatoarelor.

Navigarea pe internet are beneficii, dar şi riscuri. Într-o scurtă enumerare a beneficiilor pentru copilul tău, începem cu posibilităţile variate de a accesa resurse educaţionale şi culturale şi obţinerea rapidă a informaţiilor. Îmbunătăţeşte abilitatea de a înţelege şi de a estima informaţia. Internetul poate fi distractiv şi educaţional în acelaşi timp. Copilul va deprinde abilităţi care îi vor folosi pentru alegerea unei vocaţii.

Ghidul părinţilor pentru siguranţa copiilor pe internet:

- păstraţi calculatorul în zona de zi a casei pentru a monitoriza mai bine activitatea copilului;
- în mod regulat, petreceţi timp online alături de copilul dumnevoastră pentru a învăţa mai multe despre interesele şi activităţile sale;
- învăţaţi copilul să termine orice experienţă online când se simte inconfortabil sau speriat şi să spună unei persoane adulte;
- stabileşte o relaţie de încredere şi întelegere şi discutaţi împreună despre experienţele online;

Scanned with OKEN Scanner

• vorbiţi despre diferenţele care există între conţinutul publicitar, educaţional şi distractiv.

Există programe, software şi metode de control parental pentru securizarea copiilor în timpul navigării pe internet. Acestea blochează accesul la materiale (texte, imagini şi video) identificate ca fiind nepotrivite pentru copii. Ajută să fie monitorizată activitatea copilului pe internet prin stocarea numelor de situri vizitate şi/ sau pozelor materialelor vizionate de copilul tău. Astfel le poţi verifica mai târziu. Aceasta, pentru că există riscuri:

- sunt uşor de găsit site-urile care promovează ura, bigotismul, violenţa, drogurile, sectele şi alte lucruri nepotrivite pentru copilul tău;
- informaţii inexacte, înşelătoare şi neadevărate;
- nu există restricţii în reclama unor produse dăunatoare precum alcoolul şi tutunul;
- site-uri care strâng informaţii personale de la copii, pentru a le putea vinde produse lor sau părinţilor acestora;
- cereri de informaţii personale pentru concursuri, promoţii, anchete care sunt mai apoi folosite în mod neautorizat;
- acces uşor la jocuri cu violenţă excesivă.

Poţi stabili restricţii diferite pentru fiecare membru al familiei. Această opţiune de control parental limitează afişarea rezultatelor unui motor de căutare doar la cele cu conţinut adecvat pentru copii.

De asemenea se dă posibilitatea de a stabili un timp limită de navigare online pentru copil. Deşi sunt mulţi paşi de parcurs, siguranţa copilului depinde şi de acest început, pentru că siguranţa copiilor e importantă!

Sfaturi finale

Din acest motiv vă sugerăm dumnevoastră, părinţilor, să acordaţi mai mult timp copilului, să comunicaţi jucându-vă cu el, citindu-i poveşti la culcare şi stabilind reguli de vizionare a unor emisiuni la televizor şi jocurile doar educaţionale.

Bibliografie:

1. Cosmovici, A.; Creţu, C.; Cucoş, C. (şi colab.) – *Psihopedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Pantazi, Iulia – *Psiho Best. Pipo*, Bucureşti, Editura „CD Press", 2006.

AUTO-CONTROLUL SE CULTIVĂ DIN GRĂDINIŢĂ

(SELF-CONTROL IS CULTIVATED IN KINDERGARTEN)

educ. Camelia Mihăila, educ. Octavia Amariţei,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 12, Iaşi

Abstract:

In a numerous group of preschoolers, restless, agitated children are more and more frequently encountered, children who are often involved in accidents, who cause dispute, who hit, who do not respect well-known rules of the games, who scream and disturb silence, children who give up easily the activities in which concentration and effort is required. What can the tutor do? Firstly, there must be eliminated any authoritarian manifestation, then he/ she needs to identify the causes that disturb the activities performed in group.

Sindromul ADHD

Într-o grupă de preşcolari numeroasă – aşa cum adesea întâlnim în grădiniţele din mediul urban – sunt tot mai frecvenţi copii neliniştiţi, agitaţi, care se accidentează adesea, care provoacă dispute, lovesc, care nu rescpectă reguli de joc arhicunoscute, care ţipă şi nu păstrează liniştea, copii care renunţă uşor la activităţile în care este nevoie de concentrare şi efort propriu. În acestă enumerare de aspecte regăsim descrierea copilului cu ADHD. Este ceva nou, care de puţin timp este pus în discuţia pedagogiei româneşti. Spun acesta deoarece am întâlnit acest concept, acestă problematică de curând... Poate frecvenţa copiilor cu astfel de manifestări au pus pe gânduri specialiştii noştrii în punerea în discuţie a acestui sindrom.

Violenţa şcolară

Din acest motiv, din lipsa de cercetări sau poate din lipsa încrederii în punerea unui verdict – ADHD – aceşti copii nu sunt inregistraţi cu astfel de diagnostice în fişele proprii. În România există doar un studiu comprehensiv, realizat la nivelul sectorului 6, în câteva şcoli pilot, în Bucureşti, care a relevat că procentul de copii cu potenţial ADHD este de 6, 2% din eşantionul supus cercetării. Aceştia au fost identificaţi de către cadrele didactice pe baza unei fişe de caracteristici manifeste în ADHD şi care se regăseau şi la copiii cu care lucrau. Important de reţinut este faptul că psihologii şi psihiatrii nu au diagnosticat niciun elev cu ADHD. Tot acest studiu a pornit de la ideea prevenţiei violenţei în unităţile şcolare. Dar violenţa şcolară este un fenomen generalizat... Câţi dintre cei care lucrează în şcoli nu s-au întâlnit cu acest fenomen? Toţi am văzut şi ne-am confruntat cu violenţa şcolară, în forme diverse: fizică, verbală, emoţională...

Aceşti elevi, în traseul lor şcolar, au mers mai întâi la grădiniţă!

Situaţia preşcolarilor cu ADHD

Asociaţia Americană de Psihiatrie, în cea de-a patra ediţie a Manualului de Statistică şi Diagnostic a Tulburărilor Mentale, notează criteriile conform cărora o persoană trebuie să manifeste un set clar de caracteristici pentru a fi diagnosticat clinic ca având ADHD. Între acestea, un aspect este cât se poate de relevant: Copii cu ADHD se manifestă specific înaintea vârstei de 7 ani!

Cum descrie o educatoare un asfel de copil: neliniştit, frecvent se joacă cu mâinile, nu poate sta pe scaun mai mult de două minute, vorbeşte tot timpul, astrage atenţia şi altor copii, nu-şi poate aştepta rândul, rupe activitatea pentru a pune întrebări sau a se băga în jocul celorlalţi. Ce poate face o educatoare? Orice ar dori să realizeze frontal se ruinează. Din două în două minute ar fi întreruptă orice activitate şi astfel şi interesul celorlaţi copii se disipă. Totul ia forma unei hărţuiri continue, nu numai a educatorei, dar şi a celorlalţi. Când acorzi atenţie numai unuia, ceilalţi nu vor să mai colaboreze...

Soluţii? *În primul rând trebuie să accepţi, ca şi educator, situaţia deosebită în care se află aceşti copii.* Chiar dacă se manifestă asfel, ei sunt tot copii şi nu ţine de voinţa lor acest sindrom. În mod cert şi familia ştie acest lucru – copii lor se manifestă într-un mod diferit de ceilalţi – dar unii o recunosc, alţii deloc. Reuşita va fi de partea acelora care vor construi un parteneriat cu unitatea educativă. Aceasta presupune observarea atentă a situaţiilor în care copilul a rezonat pozitiv şi a situaţiilor care au generat crize comportamentale.

În grădiniţa românească este mai greu... Cum niciun specialist nu pune un astfel de diagnostic clinic, personal nu am întâlnit nicio astfel de diagnosticare, asta înseamnă că la noi lipseşte cu desăvârşire! Cum poţi convinge un părinte că are un copil cu probleme speciale, când tu nu eşti decât educatoare? Ce spunem este doar o „părere"! Cum ajungi să faci echipă cu părinţii, pentru copilul lor, în astfel de situaţii? Cât poate face un psihopedagog care are într-o săptămână mai multe unităţi sub observaţie? Ce eficienţă are munca lui? Ce poţi face tu ca educator?

Soluţii propuse

În primul rând trebuie eliminată orice manifestare

Scanned with OKEN Scanner

autoritară. Calmul, vocea joasă şi zâmbetul din conduita educatoarei îi vor releva faptul ca aşa trebuie şi el să răspundă. Apoi trebuie identificaţi duşmani cu care ne confruntăm, în activităţile cu aceşti copii. Principalul este *plictiseala.* O activitate care presupune repetarea unor acţiuni şi care implică menţinerea într-o poziţie statică a copilului aceea va conduce la plictiseală. În mod cert aceste activităţi nu trebuie eliminate din programul de grădiniţă, însă un copil care manifestă hiperactivitate poate fi direcţionat spre altfel de activităţi, în care mişcarea este elemntul de acţiune. Asfel ajungem la o nouă metodologie în activitatea didactică: activitatea pe grupuri de interese, unde copiii aderă în funcţie de cât de interesantă şi de provocatoare i se pare acea activitate. Binenţeles este foarte greu! Asta presupune material didactic divers, activităţi pregătite din timp, deci un efort de muncă sporit. În timp toate acestea capătă siguranţă şi viteză din ce în ce mai mare de realizare. Important este să doreşti şi să vrei să ajuţi şi pe acel copil. Altfel, manifestările acestui sindrom se pot amplifica, munca de remediere fiind mult mare şi mai dificilă. Pe când psihopedagogii din şcoli vor veni şi în grădiniţe să vadă cu ce probleme se confruntă copiii care vor merge la şcoală? Chiar dacă am solicitat instrumente de lucru specifice – metode, mici trucuri, tehnici de liniştire – nu le-am primit de la psihopedagog. Evident că atunci când lucrezi doar cu copilul în cauză este mai uşor şi rezultatele sunt imediate.

Ca educatori, suntem interesate de metode de lucru atunci când trebuie să avem în atenţie întreg colectivul de copii. Avem şi o întrebare? Dacă lucrăm cu efective atât de numeroase, fapt recunoscut dealtfel de orice autoritate, ce poate să ne susţină în menţinerea interesului de efort propriu şi cât se poate rezista în astfel de condiţii?

Adeseori apelăm la *recompense nemeritate* pentru a menţine copii aceştia în loc. Un astfel de comportament este al doilea mare duşman. Este imposibil să nu-i putem găsi pasiunile unui copil. Prin observarea lui îi găsim uşor aceste pasiuni şi le putem folosi în ajutorul lui. Pentru un „premiu" corelat cu interesele lui, copilul va accepta şi altfel de acţiuni şi îşi va menţine controlul pe acţiunea respectivă. Evident vor fi voci care vor spune că este un dresaj. În parte, aşa este! Însă exerciţiul aşteptării, exerciţiul controlului voluntar este în folosul lui, în primul rând. Cu timpul, efortul nu i se va mai părea atât de mare sau nu îl va mai percepe ca pe ceva ce-l oboseşte. Pentru educator este o cale de consum a acelei energii ce pare inepuizabile şi este o cale de a integra acţiunea acestui copil într-o activitate frontală. Satisfacţia va fi de partea tuturor părţilor: educator, copilul în cauză şi ceilalţi copii.

Un al treilea duşman este *violenţa.* Teama alimentează starea de nelinişte. Dacă simţi că nu mai ai resurse în menţinerea calmului, lasă copiii să se joace liber. Este o altă cale... Pedeapsa se aplică numai şi numai dacă copilul a înţeles motivul. Altfel nu va înţelege de ce este pedepsit şi va fi mai agitat de teama de a nu fi pedepsit din orice. În niciun caz pedeapsa nu trebuie să fie fizică. Ea trebuie să ia forma unor unor simboluri care îi sunt ataşate de locul de joacă – etichete, iconuri etc. – sau de obiectul preferat sau de pasiunile lui. De ce? Ca orice copil, suferă să-şi vadă imaginea alterată, ori la vârsta aceasta Ego-ul este foarte pregnant.

Un alt duşman este *izolarea.* În niciun caz copilul agitat nu trebuie izolat! Spiritul de competiţie, de afirmare a sinelui îl vor determina la control şi auto-control. Important este ca educatoarea sa nu-l aşeze lângă surse de distragere a atenţiei – ferestre, rafturi cu jucării – ci în mijlocul colectivului, pe direcţia privirii educatoarei.

În orice manual de pedagogie este specificat un cadru privind igiena învăţării şi a desfălurării orelor educative. Şi la grădiniţă acestea trebuie respectate, în sensul că sarcinile grele sunt abordate la începutul activităţii, când resursele de susţinerea motivaţiei şi a auto-controlului sunt mai mari. În timp copilul oboseşte şi nu va mai vrea să-şi păstreze controlul sub nicio formă – astfel orice intenţie educaţională este imposibilă.

De la vârsta preşcolară copii au modele, luate fie din desenele animate, fie din poveşti sau din anturajul lor de viaţă. O educatoare cu experienţă imediat va fi interesată să afle cu cine vrea să se asemene un copil agitat. Studiind personajul sau inventându-le calităţi acestor modele, din dorinţa de identificare, şi copilul poate să încerce să reproducă aspecte de conduită pozitive, preluate din modelele sale. Ba chiar ar putea să-şi recreeze personajul, ajutându-l să amplifice imaginea, în pozitiv, acestor modele. Astfel educaţia ia un aspect imaginativ, copilul, din dragoste faţă de modelul său, va recreea personajul în cauză şi-l va promova în sens pozitiv.

Concluzie

Dacă nu ne implicăm în educarea comportamentului acestor copii, aceştia se vor pierde în acele procente statistice de delicvenţi, persoane neintegrate social sau de depresivi, sau de consumatori de substanţe psiho-active. Ca şi educator – om ce educă şi aduce plus-valoare fiinţei umane – nu trebuie ignorate aceste aspecte de comportament. Este greu, dar efortul nostru aduce bucurie şi recunoştinţă poate – mai târziu – din partea lor, a celorlalţi... Dar poate nu trebuie să aşteptăm recunoştinţă. Aceasta este munca la care voluntar ne-am angajat: să educăm!

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994;
2. Kieran, Egan; Popenici, Ştefan – *Educaţia elevilor hiperactivi şi cu deficit de atenţie,* Bucureşti, Editura „Didactica Press", 2007.

CUM APARE AGRESIVITATEA LA COPII

(HOW AGGRESIVENESS APPEARS IN CHILDREN)

inst. Eugenia Rusu,
Grădiniţa Galu, com. Poiana Teiului, jud. Neamţ

Abstract:

Children's aggressiveness is more and more debated upon and has become one of parents' and teachers' basic preoccupations. Whether we refer to aggressiveness in the family, in kindergarten, towards other children and towards objects or against the child himself, the symptom becomes rapidly a reason to worry. Aggressiveness affects the life of all those who witness it. For children, it has psychological and developmental consequences, as they are beings on the course of their becoming, with needs and specific interests.

Despre agresivitate

Agresivitatea copiilor este din ce în ce mai mult vehiculată şi a devenit una din preocupările şi frământările de bază ale părinţilor şi educatorilor, care se întreabă cum pot repara ceea ce se întâmplă cu copilul. Fie că este vorba de agresivitate în familie, la grădiniţă, faţă de alţi copii şi faţă de obiecte sau împotriva copilului însuşi, simptomul devine rapid un motiv de îngrijorare. Agresivitatea afectează viaţa tuturor celor care sunt martori la ea. Pentru copii agresivitatea are urmări psihologice, emoţionale şi de dezvoltare, având în

Scanned with OKEN Scanner

vedere că sunt fiinţe în devenire, cu nevoi şi interese specifice.

Cauzele agresivităţii

Putem să ne întrebăm în ce măsură agresivitatea este înnăscută. Este o întrebare la care unii răspund negativ alţii afirmativ. Ceea ce poate constitui o analiză interesantă este a urmări în ce fel agresivitatea apare la diferite vârste, care sunt modalităţile specifice de exprimare agresivă la copilul nou născut, la copilul de diferite vârste, la adolescent, adult şi mai apoi la bătrâni.

Am putea considera că la copil agresivitatea se manifestă oarecum animalic, copilul mic este un micuţ animal, care poate lovi, muşca, ţipa, adică îşi poate face simţită prezenţa, se poate exprima prin intermediul agresiunii care, este mai mult fizică (pentru că nu dispune de altceva) adică prin intermediul primului sistem de comunicare. Papalia Diane, menţionează care ar fi cauzele ce favorizează menţinerea agresivităţii, dezvoltarea ei de-a lungul existenţei individului, motivele care duc la scăparea ei de sub control.

Acestea sunt:

- recompensarea agresivităţii – care trebuie să remarcăm că este destul de frecventă (în cazul copiilor neglijaţi, a orfanilor);
- frustrarea – lipsa constantă de afectivitate duce frecvent la agresivitate;
- modelele agresive – persoanele luate ca model, filmele care abundă în scene violente, nu fac decât să-i provoace pe copii să se comporte la rândul lor agresiv.

Cauze importante care nu trebuiesc neglijate le descoperim de multe ori în mediul familial. Copiii sunt nu numai membri ai familiei, ci şi nişte martori plini de curiozităţi, dispuşi să imite cu uşurinţă viaţa de familie. Băieţii se joacă „de-a tata", ei vin de la „serviciu" iar, fetele îngrijesc „păpuşile" mimând sentimentul matern.

Agresivitatea copiilor este din ce în ce mai mult vehiculată şi a devenit una din preocupările şi frământările de bază ale părinţilor şi educatorilor, care se întreabă cum pot repara ceea ce se întâmplă cu copilul.

Simptomul agresivităţii

Fie că este vorba de agresivitate în familie, la grădiniţă, faţă de alţi copii şi faţă de obiecte sau împotriva copilului însuşi, simptomul devine rapid un motiv de îngrijorare.

Vom face mai mulţi paşi înapoi, pentru a vedea cum a ajuns acolo, să traducem în ceea ce are sens şi semnificaţie pentru noi, adică manifestările sau reacţiile copilului care ne surprind, ne miră, ne indignează, ne înfurie, ne sperie.

Când au apărut aceste manifestări agresive ale copilului?

Nu ne interesează atât localizarea în timp, important pentru noi, ca pedagogi fiind definirea:

- momentelor;
- evenimentelor sau situaţiilor din jurul lor (ceartă, schimbări, separări, naşterea fraţilor, plecarea unei persoane, violenţă).

De reţinut: nu apare din senin, nu este ruptă de relaţia cu ceea ce este în mediul său de viaţă şi educaţie.

Când se manifestă copilul agresiv?

Manifestarea violenţei este un mesaj adresat mediului şi persoanelor care-l înconjoară. Să depistăm unde apare (acasă, locuri de joacă, grădiniţă, alte locuri) pentru a înţelege care este partea conflictuală, de ce copilul alege să se comporte în felul acesta.

Faţă de cine se manifestă agresiv?

Împotriva cui se direcţionează agresivitatea, este o manifestare difuză şi generalizată sau apare în relaţie cu anumite persoane (se manifestă direct asupra persoanei care a generat acele trăiri, fie indirect cu ajutorul altei persoane pe care o identifică ca fiind rea).

Cum sunt manifestările sale?

- lovind, zgâriind, muşcând anumite persoane – o formă de a intra în relaţie cu ele, de a le transmite anumite stări ale sale, care nu pot fi spuse în cuvinte;
- spărgând, deteriorând, stricând, mâzgălind anumite obiecte – acestea fiind ca o provocare a suferinţei sale şi a furiei generate de neputinţa sa de a face ceva cu această suferinţă;
- verbal – înjură, vorbeşte urât, jigneşte, este autoritar – de multe ori această manifestare este preluată din jurul său, trăită ca o stare tensionată şi reluată de copil în relaţie cu alţii, pentru a înţelege ce reprezintă acele cuvinte, prin ce au lovit atâta de tare în el.

Cum era înainte de a fi agresiv?

Mergem la copilul dinainte de cel care a găsit să se exprime faţă de ceilalţi agresiv, cum se exprima înainte, cum comunica emoţiile şi trăirile sale. Identificăm care sunt modalităţile alese de el de a se exprima pe măsură ce se dezvoltă şi cum se manifestă în situaţii în care nu poate face faţă şi apar schimbări ale comportamentului său.

Cum este copilul în familie?

Nu putem afla foarte multe despre copil şi despre modul lui de-a fi, dacă nu-l privim prin prisma relaţiilor şi legăturilor sale cu membrii familiei. Cum este relaţia cu mama, cu tata? Există fraţi, surori? Care este rolul bunicilor. Există şi alte persoane importante pentru el care formează o familie lărgită?

Cum este familia?

Familia este fondul comun din care porneşte copilul şi de la care moşteneşte ceea ce are de transmis şi de purtat familia sa. Relaţiile şi interacţiunile intrafamiliale sunt toate filtrate de către copil şi se constituie într-o varietate de stimuli, pentru care nu are întotdeauna un răspuns sau o reacţie adecvată. Se întâmplă lucruri despre care nu se vorbeşte. Este un pact al tăcerii. Copilul participă la acest pact şi alege să dea glas suferinţei sale folosindu-se de un alt limbaj, cel al agresivităţii.

Stoparea agresivităţii

Cum intervenim să stăpânim această agresivitate să-l ajutăm să-şi dezvolte abilităţi de stăpânire:

1. atrageţi-l în discuţii – aflaţi motivul, să explice, să argumenteze (nu trebuie marginalizat, lăsat să se liniştească singur);
2. faceţi exerciţii fizice – copiii se pot elibera de o parte de mânie tropăind, boxând imaginar, sărind, dansând, încurajat să facă lucruri care-i plac;
3. confort psihic şi afecţiune – empatizaţi cu sentimentele şi problemele lor. Nu subestimaţi niciodată puterea unei mângâieri, a unei aprecieri, care poate face un copil să se simtă important, iubit, apreciat;
4. fiţi un bun exemplu – copii imită adultul, astfel se va reflecta modul în care părinţii, educatorul îşi stăpâneşte furia în manifestările copiilor;
5. apreciaţi buna purtare – asigură-ţi copilul că observi atunci când rezolvă problemele legate de mânie într-un mod pozitiv.

Concluzii

O bună colaborare între grădiniţă şi familie, o mai mare implicare a părinţilor în activitatea grădiniţei va ajuta la o mai bună cunoaştere a copilului, duce la prevenirea unui comportament agresiv sau modificarea lui când acesta deja există.

Educatorul trebuie să amintească părinţilor, cu diferite ocazii (şedinţe cu părinţii, vizite, lectorate), să respecte sentimentele copilului, să-i înveţe independenţi şi capabili să-şi asume responsabilităţi, să nu folosească pedepsele fizice, să-i laude, să le acorde mai mult timp pentru nevoile şi plăcerile lor.

Bibliografie:

1. Berge, A. – *Copilul dificil*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972;
2. Cornelius, H.; Faire, S. – *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Tehnică, 1996;
3. Papalia, Diane – *Human Developement*, Book Company, 1986.

Scanned with OKEN Scanner

ALTERNATIVE PENTRU O EDUCAŢIE SĂNĂTOASĂ ÎN FAMILIE

(ALTERNATIVES FOR A HEALTHY EDUCATION WITHIN THE FAMILY)

prof. Gicuţa Caragaţă,
Colegiul Economic „Ion Ghica", Brăila
înv. Octavia Dumbravă,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Chiscani, jud. Brăila

Abstract:
In an environment "bombed" with informational harm, in a milieu in which the family, as a self-supporting factor, makes efforts to preserve its values, offering the children a healthy education is not an easy thing to achieve though it might seem so. Making children responsible, developing their love for the family, nature, art are some solutions that we propose as alternatives for a healthy education. These solutions have an effect if there is peace and stability within the family.

Educaţia în familie

Într-un mediu „bombardat" de nocivitate informaţională, într-un mediu în care familia ca element de sine stătător face eforturi pentru a-şi păstra valorile fiinţiale, a le oferi copiilor o educaţie sănătoasă nu este un lucru tocmai uşor, deşi s-ar părea că este la îndemâna oricui. Primii şapte ani din viaţa acestuia sunt cei mai importanţi, deoarece în acest interval are loc cea mai mare dezvoltare din viaţa omului. De aici şi provenienţa proverbului „cei şapte ani de acasă". Familia este prima realitate pe care copilul o percepe. Exemplul personal al mamei, al tatălui, al atmosferei din familie se instalează în sufletul acestuia şi îşi pun amprenta asupra existenţei sale viitoare.

Efectuând un studiu recent privind cauzele violenţei în şcoală, am sesizat că 99% din elevii chestionaţi (14 -18 ani) au situat pe primul loc lipsa de educaţie din familie. A-i responsabiliza pe copii, a le dezvolta dragostea faţă de familie, natură, artă, patrie, lectură, iată câteva soluţii pe care ne propunem să le oferim în acest material ca alternative pentru o educaţie sănătoasă.

Contactul copilului cu natura

Vorbind despre mijloacele prin care putem apăra simţurile copilului de impresiile vătămătoare, vrem să începem cu natura. Aceasta constituie un minunat antidot împotriva influenţei civilizaţiei maşiniste, care otrăveşte trupul şi sufletul (a se vedea contaminarea aproape ireversibilă a apelor Franţei în urma celor 500 de ani de industrializare, dispariţia vegetaţiei în Marea Britanie din cauza extragerii cărbunelui).

Şi sufletul de copil se poate umple de impresiile bune căpătate în urma contactului cu natura. În vremea plimbării, mama va atrage atenţia copilului asupra curgerii anotimpurilor. Ea îi va arăta cum cad toamna frunzele în parc, cum zăpada acoperă pământul iarna, cu câtă veselie renaşte parcul primăvara. În excursiile pe care familia le face, tot mama va fi artistul care îi va dezvolta copilului simţul cromatic şi sensibilitatea, arătându-i fie o floare de o nuanţă pastelată, fie o pajişte multicoloră, fie o ciupercuţă deosebită etc. Iar dacă pe lângă acestea îi mai recită şi câteva versuri adecvate din operele poeţilor noştri naţionali, împleteşte desăvârşit sensibilitatea cu dragostea de patrie. Desăvârşirea formei şi albul curat al zăpezii, puterea cu care năzuieşte spre viaţă firul de iarbă sau mugurele primăvăratec şi multe, multe alte bogăţii ale naturii vii – totul poate să-i procure copilului bucurie şi să-l educe, învăţându-l să-L cunoască în creaturi pe Creator. Râul care curge tihnit, pârâul limpede, norii şi stelele de pe cer, fertilitatea pământului, viaţa insectelor şi a păsărilor etc.

Observarea vieţii naturii, ştiinţele naturale constituie o ocupaţie care poate fi şi folositoare. Mulţi dintre nevoitorii pentru dreapta credinţă (de pildă Sf. Teofan Zăvorâtul) recomandau părinţilor să dea de citit propriilor copii, în loc de romane, cărţi de ştiinţe naturale, ca fiind instructive şi îndemnând la dragoste faţă de Ziditorul tuturor.

Părinţii – mai ales de preşcolari, oricât ar fi de ocupaţi, nu trebuie să-şi cruţe puterile şi timpul în ce privesc plimbările împreună cu copiii. Lăsând la o parte posibilitatea de a lua aer, plimbarea reprezintă un contact cu copilul realizat în condiţii plăcute şi interesante. Vârsta sub şapte ani este vremea de aur pentru educarea sufletului, când copilul este încă deschis faţă de adulţi şi crede cu multă uşurinţă spusele lor. A-i vorbi despre vietăţi, a-l sensibiliza atunci când din curiozitate sau dintr-o mică răutate a ucis o insectă, făcându-l să-şi regrete fapta, nu este un lucru lipsit de importanţă. Lecţiile de viaţă primite de la părinţi în cursul unor asemenea plimbări rămân, de regulă, întipărite în memorie pentru toată viaţa.

În unele familii, copiilor le este încredinţată în întregime întreţinerea animalelor de casă – peşti, pisică sau câine. Se întâmplă ca adolescentul să refuze să-şi piardă vremea după terminarea orelor şi să se grăbească acasă, pentru că acolo îl aşteaptă câinele, pe care nimeni, dacă nu vine el, nu îl va scoate la plimbare. Desigur, toţi membrii familiei nu trebuie să vadă în animalele de casă nişte jucării pe care, după ce te-ai distrat cu ele, poţi să le arunci, fiindcă nu-ţi mai trebuie, ci nişte ziditi, creaturi ale lui Dumnezeu încredinţate îngrijirii noastre.

Educaţia patriotică în cadrul familiei

Este important şi faptul că prin contactul cu natura copiii învaţă să-şi cunoască şi să-şi iubească patria.

Sub ochii noştri are loc ceea ce s-ar putea numi „americanizarea" forţată a întregii noastre vieţi la nivel social şi moral.

Copiii contemporani încep să se ruşineze de faptul că sunt români şi privesc cu invidie către Occident. Mai grav este atunci când şi adulţii încurajează astfel de sentimente!

Părinţii nu dau, uneori, acestei probleme atenţia cuvenită considerând că educaţia patriotică este o reminiscenţă a epocii comuniste. Lucrurile nu stau însă aşa. Ca exemplu îi putem da tot pe americani: drapelul lor fluturâ peste tot, ba şi-l pun cu mândrie şi la serviciu, pe birou!

Cum îi poate fi insuflată copilului mic dragostea faţă de patria strămoşească? Se poate începe puţin câte puţin.

Citirea cărţilor de istorie despre viaţa şi petrecerea evlavioşilor noştri strămoşi, a domnitorilor binecredincioşi, a eroilor şi nevoitorilor ortodocşi va ajuta la educarea dragostei de patrie în copil. De asemenea, cunoscând „pe viu" frumuseţile patriei, el percepe altfel valorile naţionale. Un copil care vizitează împreună cu familia Apusenii, Retezatul, Făgăraşul, Bucegii, Cheile Bicazului, Cheile Turzii, Lacu Roşu, Mănăstirile din Moldova, Delta Dunării, Marea Neagră etc. va rămâne impresionat toată viaţa şi nu-şi va dori aşa de uşor să părăsească ţara! Desigur, spun anumite „guri rele" că „acestea nu ţin de foame"! Aşa o fi, dacă ţinem cont doar de hrana materială, nu şi de cea spirituală!

Însoţind vorbele cu demonstraţia – treptat, copilul va căpăta noţiunea Patriei adevărate, a Patriei vii. Această noţiune poate constitui, la timpul ei, un antidot împotriva dorinţei de „dolce vita" după modelul occidental.

Un antidot bun împotriva vulgarităţii, culturii de masă (tele-novele, filme de groază şi de acţiune, show-uri muzicale şi jocuri), contra vătămătoarei muzici rock, poate deveni pentru copiii noştri adevărata artă de înaltă clasă.

Scanned with OKEN Scanner

Formarea gustului estetic

Fără îndoială merită să-i familiarizăm pe aceştia cu cele mai valoroase mostre ale artei: pictura, desenul, muzica clasică pentru a educa în ei gustul estetic. Oare câte familii îşi mai încurajează micuţii să asculte muzica clasică, cea care aduce bucurie şi pace spirituală, câţi părinţi îşi duc copiii să viziteze un muzeu sau un vernisaj?

În ceea ce priveşte dezvoltarea dragostei pentru lectură, aceasta începe încă din primii ani de viaţă! Am cunoscut o persoană care îi citea copilului poveşti încă din primele luni. Poate părea ceva exagerat, însă nu e deloc aşa! E bine ca în primi ani de viaţă să-i citim zilnic copilului o poveste ziua sau seara înainte de culcare. Pe lângă faptul că imaginaţia lui călătoreşte în minunata lume a poveştilor, în acelaşi timp îşi îmbogăţeşte vocabularul, îşi lărgeşte orizontul cunoaşterii, dar cel mai important lucru e că îşi formează obiceiul de a citi poveşti prin cei mari. Un copil obişnuit de mic să i se citească poveşti, la rândul lui le va îndrăgi şi le va citi şi mai târziu. E bine ca în camera lui, acesta să aibă o mini-bibliotecă personală, să fie ajutat şi încurajat să citească şi să le povestească membrilor familiei aceste lecturi. Ar trebui ca familia să meargă împreună periodic în librărie şi să achiziţioneze cărţi.

Exemplul părinţilor de a citi consecvent influenţează dragostea de lectură a copiilor. Dacă se pune problema ce cărţi să citească micuţul, este bine ca acestea să nu fie numai cărţi de poveşti. Câte comori sunt în poezia pentru maturi a secolului al XIX-lea, pe deplin accesibile receptării şi învăţării pe dinafară de către copii! Copilul să fie familiarizat cu cadenţele versului nostru clasic, să înveţe a pricepe imaginile poetice. Şi câte teme interesante pentru discuţiile cu cei mici nu oferă poezia!

Fericiţi sunt copiii din acele familii în care există obiceiul ca toţi să se adune laolaltă şi să citească felurite cărţi bune cu glas tare! Timpul pe care îl pierd adulţii cu această îndeletnicire este compensat de uriaşul folos pe care ea îl aduce copilului şi întregii familii! Pentru aceste lecturi sunt potrivite numeroase producţii ale literaturii clasice universale. Copilul trebuie deprins cu ea din primii ani de viaţă; astfel, ea va deveni mai târziu cel mai bun antidot contra muzicii pop şi rock. Adolescenţii care frecventează sălile de concert receptează orice metale (muzica hard metal) cu mult calm, lăsându-se foarte puţin atraşi de ele – cel mult în semn de protest, dacă părinţii exagerează cu educaţia clasică.

Pot fi sfătuiţi părinţii să-şi dea copilul să înveţe muzica de la o vârstă fragedă: fie să cânte la un instrument, fie să cânte într-un cor. Iar adevărata educaţie muzicală, studiile făcute în şcoala de muzică, mai sunt utile şi prin aceea că îi ocupă acestuia mult timp, izbăvindu-l de trândăvia cea vătămătoare. Elevul şcolii de muzică nu are timp de jocuri pe computer: în afară de lecţii şi plimbări, trebuie să mai meargă şi la muzică, studiind suplimentar şi acasă. Familiarizarea cu arta adevărată îl face pe copil şi mai selectiv cu privire la programele televizate.

Concluzii

Pe lângă aspectele sugerate, un rol important îl are participarea copilului la viaţa de familie: să aibă mici responsabilităţi de ordine, curăţenie, să cunoască realităţile cotidiene mergând cu părinţii la piaţă sau când se achită diverse facturi. Este foarte important ca, încă de mic, copilul să aibă noţiunea valorii banului şi să cunoască balanţa familiei (intrări şi ieşiri).

Soluţiile propuse ca alternative pentru o educaţie sănătoasă au efect dacă există pacea şi stabilitatea vieţii în familie. Nu trebuie să uităm că cei mici sunt permanent cu ochii pe noi. În ciuda aparentei lor superficialităţi ei observă absolut totul.

Bibliografie:

1. Cucoş, C. – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Nicola, I. – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.

INIŢIATIVE DE PREVENIRE A VIOLENŢEI ÎN FAMILIE

(INITIATIVES OF PREVENTING VIOLENCE WITHIN THE FAMILY)

inst. Olimpia Huţanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Chicerea, com. Tomeşti, jud. Iaşi

Abstract:

It is not rarely that the parent forgets the fact that education requires time and patience, that results in education cannot be seen immediately, from one day to the next. The lack of patience pushes some parents to move more quickly from a calm explanation, from a human dialogue, to a lecture that can become quickly a threat, anger, indignation. Such an "education" done only under its repressive aspect hides, in fact, the incapacity of the one doing it. Man is a being capable to refrain and postpone his reactions.

Motto: *„Toate idealurile lumii nu valorează cât lacrimile de pe obrazul unui copil pedepsit pe nedrept."* (*Dostoievski*)

Respectului omului faţă de om

În familie şi în şcoală, copiii învaţă să se conducă după înalte principii morale, dar în viaţă guvernează alte legi, din păcate. Să-i învăţăm pe copii să fie tari în faţa vieţii, pentru a-i da un sens, şi a fi fericiţi. Prima dintre fericiri cred că este buna înţelegere şi respectul. Să învăţăm aşadar să ne înţelegem, şi să ne respectăm. Să stăvilim omul, să-i inspirăm cel mai nobil sentiment – respectului omului faţă de om. Neîndemânatica şi uneori cruda intervenţie adultă – dar nici într-un caz matură, înăbuşă sentimentele sensibilităţii şi gingăşiei, semănând florile amare ale unui psihic devastat.

Motivarea alegerii temei: Viaţa unui copil e ca o coală albă, pe care fiecare om lasă un semn.

Misiunea de părinte

Îndemn la reflecţie printr-o cugetare: „Părinte, bătându-le nu faci fructele să se coacă." (Pitagora).

Nu rareori părintele pierde din vedere că educaţia necesită timp şi răbdare, că rezultatele în educaţie nu se văd imediat, de azi pe mâine. Lipsa de răbdare îi împinge pe unii părinţi să treacă mai repede de la o explicaţie calmă, de la un dialog omenesc, la predică care poate deveni iute ameninţare, furie, indignare. O asemenea „educaţie" doar sub latura ei represivă ascunde, de fapt, o incapacitate a celui care o face. Este desigur simplu şi comod să-şi liniştească conştiinţa de părinte, recurgând la violenţă, pentru „a nu le scăpa din mână". O stare de mânie sau de resemnare umilită nu se modifică şi nu încetează la comandă. Omul e o fiinţă capabilă să se înfrâneze şi să-şi amâne reacţiile. Nevoia în sine de descărcare este necesară. Depinde însă ce formă alegem, ce direcţii, ce intensitate şi coloratură imprimăm acestei nevoi şi de ce mijloace ne folosim în detensionare.

Misiunea de educator

Susţin strategiile pentru schimbare, nonviolenţă şi democraţie. Elaborez în acest scop o *metodologie a bunelor practici:*

- dincolo de a învinge e nevoia de a convinge;

Scanned with OKEN Scanner

• educaţie realizată prin personalitate, nu prin autoritate şi coerciţie;
• să-l tratăm pe copil ca om, pornind de la blândeţe şi iubire;
• un copil nu poate fi înşelat de aparenţe, că el, chiar dacă nu ştie, simte, are intuiţii vii, nuanţate şi puternice. El simte prea bine când autoritatea părintească are acel soi de blândeţe cusută cu aţă albă sau când slăbiciunea părintelui îşi confecţionează o autoritate formală.
• un părinte priceput evită întotdeauna să bagatelizeze, să persifleze, să n-asculte oricâte de mărunte i s-ar părea problemele, necazurile sau bucuriile copilului său.
• în relaţiile părinţi-copiii, dialogul, comunicarea umană poartă în sine virtuţiile inteligenţei şi ale capacităţii sufleteşti de sinceritate şi înţelegere, ferindu-i de superficialitate şi neatenţie, din care ar putea izvorî fel de fel de greşeli şi confuzii care se propagă apoi în formarea personalităţii copilului.

Se cunosc mai multe stiluri de comunicare:

• *Stilul autoritar*, în care părintele urmăreşte obţinerea unei supuneri stricte, deciziile fiind luate exclusiv de către părinte.
• *Stilul inconsecvent*, când părintele urmăreşte evitarea conflictelor şi menţinerea liniştii în familie, doar cu preţul unei concesii nejustificate. El ameninţă cu pedeapsa, dar nu pedepseşte. Este când dur, când prea blând.
• *Stilul hiperprotector*, când părintele urmăreşte să protejeze copilul de riscul dezaprobării celorlalţi. De aceea face dese compromisuri.
• *Stilul orientat către situaţia-problemă*, când părintele urmăreşte să ajute pe copil să devină încrezător în sine. Rezolvarea situaţiei se face de către părinte împreună cu copilul, cheia comunicării eficiente constând în abilitatea de a vorbi şi a asculta.

În sprijinul părinţilor, am recomandat, pentru documentare, referate cu următoarele teme: „Relaţia părinţi-copii, în perioada actuală", „Copiii – problemă a familiei şi a şcolii", „Părinţi şi profesori în faţa catalogului", „Şcoala şi familia", „De la părinţi adunate şi înapoi la părinţi date".

Starea de criză

În viaţa copiilor pot apărea situaţii de criză: evenimente sau complex de evenimente inopinante, neaşteptate, neplanificate. Acestea pot fi crize individuale, crize de grup sau crize colective. Pentru diminuarea efectelor produse de starea de criză, cât şi pentru eradicarea acestora se impun următoarele: identificarea situaţiilor de criză, cunoaşterea cauzelor care le-au generat, alegerea unei linii de acţiune pentru a ajunge la un anumit rezultat, aplicarea măsurilor, controlul, evaluarea rezultatelor.

Familia, şcoala şi societatea ghidează copiii prin hăţişurile lui „Trebuie" şi ale contradicţiilor care răsar din aplicarea socială a binelui şi a răului. „Copiii calcă" regulamentele de multe ori, nu dintr-o înclinaţie rea, cât datorită raportării lor negative la persoanele care cer respectarea acestor regulamente. Nu uitaţi că îl preluăm pe copil din mediul familial, îl pregătim în mediul şcolar pentru a se adapta la mediul social.

Noi suntem hărăziţi să pregătim aluatul societăţii, pe care dacă-l frământăm prost, nu creşte; dacă e prea fierbinte cuptorul, „se arde" şi dacă e prea rece aluatul se încleiază.

Valabile aceste afirmaţii şi în ceea ce îi priveşte pe părinţi. Ştim bine că familia nu răspunde întotdeauna prezent la prevenirea şi combaterea disociabilităţii. Ba mai mult, atitudinea refractară faţă de influenţele social-educative, de cele mai multe ori, în familie începe şi se continuă în şcoală.

Familia este totodată şi lucrul cel mai bun şi cel mai rău dintre lucruri. Cunoaşterea şi diagnosticarea problemelor nu ridică probleme. Găsirea soluţiilor este problema tuturor care ne socotim sociabili şi în stare de normalitate. Cauza comportamentelor copilului trebuie căutată pe de o parte în particularităţile psihologice ale lui, pe de altă parte în relaţiile pe care acesta le are cu diferite medii sociale, în special cu familia.

Copilul se revoltă împotriva familiei, se revoltă împotriva şcolii, împotriva moralei şi a politeţei, împotriva societăţii, a ordinei de drept, şi toate acestea numai din dorinţa de a-şi afişa independenţa şi originalitatea.

Ciudat este că nu ţin seama de cele învăţate, şi viaţa lor porneşte pe un făgaş greşit.

Tulburările de comportament

Cercetările experimentale au dovedit că tulburările de comportament (nervozitatea, furia, fuga de acasă/ şcoală, minciuna, furtul etc.) cresc cu 15-20% la copiii proveniţi din familii cu neînţelegeri. Mai întâi trebuie să fim de acord că nu orice comportament care nu convine celor din jur poate fi taxat ca disociabilitate (care ne face să spunem că anumiţi copii sunt copii problemă). Fără pretenţia unei ierarhii, aceste manifestări pot fi sistematizate în următoarele stadii evolutive:

• răspunsul obraznic care tinde spre poluarea dialogului şi agresivitatea verbală, creând tensiuni şi stres în jur; agresarea necuviincioasă de astăzi poate fi mâine sursa certurilor şi jignirilor neacceptate, atât în familie, cât şi societate;
• fuga de la ore, asociată cu chiulul şi minciuna (căci acestea se leagă) sunt fapte „mărunte" la început, dar pot deveni obişnuinţe şi stil de viaţă;
• atitudinea grosolană şi vulgară, până la limita de jos a bunului simţ în raporturile publice dintre băieţi şi fete (în clasă, pe stradă), care se transformă mai apoi în tratament conjugal;
• distrugerea cu satisfacţie a diferitelor bunuri publice întâlnite în cale;
• fuga de acasă cu toate efectele sale, pentru cei în cauză, pentru părinţi şi societate.

În loc de concluzie

În încheiere, adresez o întrebare retorică: „Cum putem aştepta pace şi înţelegere în lume, dacă nu o începem din propria casă?".

Bibliografie:

1. Pamfil, E.; Ogodescu, D. – *Psihozele*, Cluj-Napoca, Editura „Facla", 1976;
2. Teodorescu, Stela – *În lumea copilului: prieteni, colegi, cunoscuţi*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976;
3. Teodorescu, Stela – *Psihologia conduitei*, Bucureşti, Editura „Ştiinţifică", 1972.

LEGĂTURA FAMILIEI CU ŞCOALA

(THE FAMILY'S CONNECTIONS WITH THE SCHOOL)

înv. Cătălina Doboş,
Liceul Pedagogic „Spiru Haret", Focşani

Abstract:

The responsibility for the quality of education and success in school is an important and current problem that requires different ways of establishing the relations of collaboration between schools, family and community. Schools of all nature are organizations responsible for children's and adolescents formal education. The ones who take on this responsibility are considered part of the social system that includes the families and communities. When these work together, students are certain beneficiaries.

Scanned with OKEN Scanner

Motto: „Unele lucruri probabil se schimbă, dar noi începem şi sfârşim cu familia." (*Anthoni Brandt*)

Şcoala şi elevul

Datorită schimbărilor profunde care se derulează în ţara noastră în ultima vreme şi care continuă într-un ritm accelerat, reacţia şcolii, ca instituţie de educaţie, formare şi orientare, trebuie să fie de adaptare a conţinutului, structurii şi funcţiilor sale de creare de premise favorabile pentru elevi, care să permită integrarea socială rapidă, flexibilitatea, iniţiativa şi rezolvarea de probleme.

Şcoala trebuie să facă tot ce-i stă în putinţă pentru valorizarea maximă a fiecărui individ, printr-o raţională stimulare intelectuală a elevilor, a aptitudinilor, a atitudinilor şi a trăsăturilor de personalitate.

Calitatea educaţiei şi succesul şcolar

O problemă stringentă pentru ţara noastră o reprezintă responsabilitatea pentru calitatea educaţiei şi succesul şcolar, care reclamă căi diferite de stabilire a relaţiilor de colaborare între şcoli, familie şi comunitate. Şcolile de toate gradele sunt organizaţii responsabile pentru educaţia formală a copiilor şi adolescenţilor.

Şcolile care îşi asumă această responsabilitate se consideră parte a sistemului social care include familiile şi comunităţile. Când acestea lucrează împreună, beneficiari sunt elevii.

În cele mai multe situaţii, parteneriatele dintre şcoală, familie şi comunitate pot să:

- ajute cadrele didactice în munca lor;
- perfecţioneze abilităţile şcolare ale elevilor;
- îmbunătăţească programele de studiu şi climatul şcolar;
- îmbunătăţească abilităţile educaţionale ale părinţilor;
- stimuleze serviciul comunităţii în folosul şcolii;
- ofere servicii şi suport familiilor;
- creeze un mediu mai sigur în şcoli.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorinţa de a ajuta elevii să aibă succes la şcoală şi, mai târziu, în viaţă.

Atunci când părinţii, elevii şi ceilalţi membri ai comunităţii se consideră unii pe alţii parteneri în educaţie, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe sa funcţioneze.

Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opţional.

Relaţia şcoală-familie

Evoluţiile rapide din viaţa socială generează o cerere de continuare a proceselor de reînnoire a cunoştinţelor, deprinderilor şi valorilor pe durata vieţii.

Din perspectiva unei analize sistemice, educaţia părinţilor apare ca o dimensiune a educaţiei permanente si desigur, a educaţiei adulţilor.

Au existat întotdeauna educatori excelenţi şi părinţi iubitori, care nu şi-au pus probabil atâtea probleme şi totuşi au reuşit foarte bine; dar poate că acest lucru era mai uşor într-o lume foarte statornică, în care tradiţia avea ultimul cuvânt.

Modificarea pe care au suferit-o, în curs de o generaţie sau două, relaţiile dintre părinţi şi copii, dintre adulţi şi tineri, apare mai vădită în consideraţia pentru copil ce „are semnificaţia de recunoaştere intima şi profundă a valorii persoanei copilului şi de încredere în potenţialul lui de dezvoltare".(1)

În ceea ce priveşte relaţia şcoala-familie se impun deschideri oferite părinţilor privind aspectele şcolare, psihopedagogice, pe lângă aspectele medicale, juridice etc.

Obstacolele relaţiei şcoală-familie pot fi de ordin comportamental (întâlnite, atât între părinţi, cât si la profesori şi administratori şcolari) sau de ordin material (relaţia şcoală-familie cere un surplus de efort material şi de timp).

Programul Step by Step şi comunicarea cu părinţii

Programul Step by Step pentru clasele primare recunoaşte, respectă şi sprijină importanţa rolului jucat de părinţi în viaţa copilului, considerându-i parteneri educaţionali.

La baza progresului se regăseşte încrederea că părinţii şi şcoala colaborează responsabil pentru a asigura succesul fiecărui copil în toate domeniile de dezvoltare.

Învăţătorul trebuie să comunice dorinţa că şcoala va coopera eficient cu familia, implicând părinţii activ în diferite proiecte.

Uniunea educator-părinte duce la dezvoltarea personală şi intelectuală a copilului. Legătura şcolară se bazează pe încredere şi comunicare.

Pentru realizarea unui parteneriat eficient trebuie să considerăm părinţii ca pe cei mai importanţi consultanţi în înţelegerea cât mai bună a fiecărui copil în parte. Comunicarea eficientă creează încredere reciprocă. Noi avem multe de învăţat de la părinţii elevilor noştri.

Ascultarea atentă a părinţilor trimite mesaje de valoare pentru stabilirea de relaţii deschise, susţinute de ambele părţi. Prin intermediul comunicării în ambele sensuri, părinţii şi învăţătorul creează o strânsă relaţie în sprijinul copiilor.

În cadrul programului Step by Step, şedinţele cu părinţii au loc regulat, pentru a sigura o comunicare continuă privind progresul fiecărui copil.

Programul Step by Step propune modalităţi suplimentare de întreţinere a legăturii cu părinţii. Acestea sunt: scrisorile săptămânale, lunare, periodice. Ele sunt o metodă de a anunţa părinţii despre ceea ce vor studia copiii în timpul imediat următor şi cum s-a finalizat capitolul precedent.

La întâlnirile de dimineaţă sau la plecare de la şcoală, părinţii şi învăţătoarele au discuţii libere despre evoluţia copilului lor pe parcursul unei zile. În vederea desfăşurării unor activităţi, părinţii sunt anunţaţi de ceea ce vom face pentru a-şi aduce şi ei aportul la desfăşurarea cu succes a acestei.

Aceste activităţi le completează pe cele adiacente realizate de părinţi pe tot parcursul programului educaţional: studierea portofoliului copilului, citirea observaţiilor învăţătorilor.

De fiecare dată învăţătorul ascultă ceea ce părinţii îşi doresc pentru copilul lor în anul respectiv, stabileşte o relaţie prietenoasă, sinceră, deschisă, „umăr la umăr".

Implicarea părinţilor în activitatea clasei

Participarea familiei la procesul instructiv-educativ îi ajută pe învăţători la atingerea obiectivului de individualizare. Doar prin comunicare activă cu părinţii se obţin informaţii despre fiecare copil din clasă, altele decât cele desprinse din activitatea zilnică de la şcoală.

Este esenţial ca şi învăţătorii să creadă că prezenţa şi implicarea părinţilor este necesară şi benefică. În realizarea parteneriatului, educatorii includ părinţii în activităţile din clasă cu elevii, îi invită să coordoneze activităţi speciale, alese de ei.

Prin aceste forme de activitate, adulţii împărtăşesc, din experienţa lor de viaţă, din diferitele domenii de activitate în care lucrează.

De implicarea părinţilor în activitatea clasei beneficiază atât copiii, cât şi învăţătorii. Implicarea părinţilor îi ajută pe învăţători să îşi dea seama de modul în care aceştia îşi motivează copiii, în care îi ajută să-şi rezolve problemele, să se apropie de o sarcină de lucru sau în care aceştia le împărtăşesc preocupările şi interesele. O atmosferă prietenoasă creează climatul implicării tuturor părinţilor în viaţa şcolară a propriilor copii şi duce la relaţii afective pozitive între aceştia.

Concluzii

În domeniul colaborării şcoală-familie, punctul de plecare este cunoaşterea prealabilă a părinţilor de către învăţător, a familiei, a climatului familial.

Scanned with OKEN Scanner

Gradul de implicare al părinţilor în viaţa şcolară a copiilor lor influenţează şi rezultatele acestora, în sens pozitiv: cu cât părinţii colaborează mai bine cu şcoala, cu atât rezultatele copiilor sunt mai bune.

Relaţia şcoală-familie-comunitate este una în care fiecare factor interrelaţionează cu ceilalţi. Colaborarea dintre şcoală şi familie presupune nu numai o informare reciprocă cu privire la tot ceea ce ţine de orientarea copilului, ci şi înarmarea părinţilor cu toate problemele pe care le comportă această acţiune.

Bibliografie:

1. Burke-Walsh, Kate – *Crearea claselor orientate după necesităţile copiilor*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004;
2. Şincan, Eugenia – *Şcoala şi familia*, Craiova, Editura „Gheorghe Cârţu-Alexandru", 1993;
3. Tomşa, Gheorghe – *Psihopedagogie preşcolară şi şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2005;
4. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

PARTENERIATUL ŞCOALĂ-FAMILIE

(THE SCHOOL–FAMILY PARTNERSHIP)

înv. Ana Coman, prof. Graţiela Popescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 7, Buzău

Abstract:

The family and the school are the most important educational factors as they are true pillars of one's education. The family milieu offers the child models of behaviour. Within the school milieu, education and training combine in a harmonious manner, all in a gradual process according to the planned standard and objectives. It is only through a close, constant, fluent collaboration that the family and the school can apply this process of education of the human being on its way to becoming.

Argument

Politicile educaţionale urmăresc, în principal, respectarea dreptului fiecărui copil la o familie şi la un mediu familial cât mai securizat pentru dezvoltarea lui şi ţintesc organizarea unor structuri, a unor programe şi acţiuni care să fie flexibile, să aibă în centru diversitatea copiilor şi unicitatea soluţiilor educaţionale, să pună în relaţie de parteneriat toţi agenţii educaţionali, să ofere alternative.

Educaţia nu se rezumă numai la copii, ci şi la părinţi. Nu este îndeajuns să-ţi iubeşti copilul, ci trebuie să înveţi să-l educi. Ceea ce învaţă copilul în primii ani constituie punctul de plecare al formării viitorului om.

Educaţia copilului presupune mai întâi desăvârşirea propriei noastre educaţii. Părinţii contribuie la dezvoltarea psihică a copiilor lor, mai ales prin faptele lor, prin interacţiunea din fiecare zi şi prin vorbele şi sfaturile date cu măsură. În şcoală, prin curriculum întocmit, prin programele educaţionale şi parteneriatele propuse am urmărit şi această latură – educaţia părinţilor, participarea lor la programul care se desfăşoară în unitatea de învăţământ.

Familia, şcoala şi procesul de educare a fiinţei umane în devenire

Familia reprezintă pentru copil un organism reglator, care permite, în ciuda unei aparente sărăcii de mijloace, să trăiască o viaţă proprie copilăriei. Nici o altă instituţie, oricât de calificată, nu este aşa de sensibilă la exprimarea trebuinţelor, la manifestarea slăbiciunilor sau a potenţialului dezvoltării copilului, fiindcă nicio altă instituţie nu cuprinde fiinţe legate atât de direct, de vital, de copil, ca mama şi tata. Familia oferă copilului un mediu afectiv, social, cultural. Mediul familial, mai ales sub aspect afectiv, este o şcoală a sentimentelor în care se modelează sub acest aspect personalitatea. Autoritatea părinţilor nu trebuie să însemne ton autoritar, nici ordine sau dispoziţii date copiilor şi nici sancţiuni, ci o stare de ierarhizare a modalităţilor de procedură care începe cu „ascultarea" cerută de părinţi şi sfârşeşte cu „înţelegerea" dorită de copii.

Familia şi şcoala reprezintă cei mai importanţi factori educaţionali, fiind adevăraţi piloni ai educaţiei. Mediul familial îi oferă copilului modele de comportament. În cadrul mediului şcolar, educaţia şi instrucţia se împletesc în mod armonios, în mod gradat conform unor standarde şi finalităţi propuse.

Numai printr-o colaborare strânsă, susţinută şi fluentă, familia şi şcoala pot pune în aplicare acest proces de educare a fiinţei umane în devenire.

Forme de manifestare ale colaborării dintre şcoală şi familie

Iată cateva forme de manifestare ale colaborării dintre şcoală şi familie:

- vizitele reciproce familie-şcoală şi şcoală-familie;
- adunările/ sedinţele cu părinţii desfăşurate lunar sau de câte ori este nevoie;
- lectoratele cu părinţii;
- realizarea unor vitrine cu material informativ;
- realizarea unor afişe speciale;
- implicarea parinţilor în organizarea şi realizarea unor activitaţi extraşcolare;
- sărbătorirea în comun a unor evenimente din viaţa de elev sau din viaţa scolii;
- scrisorile către parinţi care pot fi de informare, de felicitare, de mulţumire (pentru implicarea deosebită în rezolvarea unor probleme ale şcolii)
- caietele epeciale de corespondenţă.

Factorii de modelare a personalităţii umane

Factorii de modelare a personalităţii umane trebuie să interacţioneze ca un tot unitar, sub forma unui sistem bine închegat, pentru atingerea ţelului comun: educarea copilului.

Deşi s-a ştiut întotdeauna că familia este un factor determinant al acţiunii educative, astăzi s-a constatat că cele mai importante reguli ale familiei sunt cele care determină ceea ce înseamnă a fi o fiinţă umană.

În general, părinţii consideră că educaţia este dificilă atunci când copilul prezintă un comportament care pentru ei este inacceptabil sau atunci când nu ascultă, nu se supune unor reguli impuse. Implicarea părinţilor în activitaţile şcolii trebuie să fie una dintre prioritaţile învăţământului actual.

Contribuţia părinţilor la efortul formativ al şcolii se poate regăsi pe o scală ce porneşte de la prezenţa în toate tipurile de activităţi (curriculare, consultative, sportive etc.) şi ajunge până la plasarea ca public amorf pentru reprezentaţiile şcolare ocazionale.

Direcţii de intervenţie a părinţilor în realizarea acţiunilor educative

Antrenarea părinţilor în realizarea acţiunilor educative specifice poate să se desfăşoare în următoarele direcţii:

- activarea comitetului de parinţi prin implicarea în elaborarea, implementarea şi monitorizarea planului de dezvoltare a şcolii;
- identificarea părinţilor voluntari care să sprijine derularea eficientă a acţiunilor educative;
- organizarea cabinetelor de consiliere pentru părinţi;
- implicarea părinţilor în activităţi administrative (amenajarea spaţiului de studiu, dotarea clasei, a terenului de

Scanned with OKEN Scanner

sport etc.);
- antrenarea părinţilor în procesul instructiv-educativ;
- iniţierea programelor de educaţie pentru părinţi, identificarea aşteptarilor părinţilor faţă de şcoală şi a nevoilor de formare a acestora.

Părinţii – „modele" pentru copii

Pentru copil, în universul familiei tatăl reprezinta puterea, autoritatea şi siguranţa, iar mama este un teritoriu de refugiu, de înţelegere, de ajutor pe care el, copilul, le aşteaptă.

Un tată prea exigent şi o mamă prea indulgentă sunt un cuplu care nu poate asigura o bună educaţie copilului. În asemenea situaţii se naşte ideea unei opoziţii tată-mamă.

Atunci când ambii părinţi sunt exagerat de severi, climatul educativ va fi aspru.

Copilul va avea stări de neîncredere, de ripostă impulsivă faţă de ceilalţi, va fi gata mereu de apărare sau se va lăsa pedepsit pentru orice.

Părinţii trebuie să se implice în activitatea şcolii şi să le stimuleze copiilor efortul, spontaneitatea, fantezia, iniţiativa, încrederea în sine, să le insufle asumarea riscului creator.

Părinţii ar trebui:
- să-şi cunoască bine copilul;
- să asigure copilului în casă un spaţiu al lui, un loc în care să se poată odihni, juca, citi sub supravegherea părinţilor;
- să-i permită sa se antreneze în activităţi extraşcolare;
- să-l sprijine în menţinerea unui echilibru între efortul şi timpul consacrat pentru pregatirea lecţiilor şi timpul economisit în activităţile de tip „pasiune";
- să-i ofere exemple şi modele ale unor tineri care s-au afirmat prin învăţătură;
- să continue munca educativă, sprijinind concret copilul în depăşirea dificultăţilor.

Părinţii trebuie conştientizaţi că singura investiţie de valoare, niciodată falimentară pe care o familie o poate face pentru copil este investiţia pentru mintea şi sufletul acestuia.

Scurtă concluzie

Familia contemporană se confruntă cu o serie de probleme şi de situaţii care de multe ori o fac inaptă de a şi le rezolva singură.

Sunt situaţii în care apar bariere de comunicare între cadre didactice şi părinţi. Pentru binele copilului este recomandabil ca, fie prin efortul părinţilor, fie prin cel al cadrelor didactice, astfel de bariere să fie îndepărtate.

De aceea, şcoala şi comunitatea pot oferi sprijin specializat familiei în complexa şi delicata sa sarcină de creştere, educare şi dezvoltare a copiilor.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Iaşi, Editura „Polirom";
2. Popescu, Dumitru – *Pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002;
3. Tântu, Olimpia – *Parteneriat şcoală-familie*, Bucureşti, Editura „Es Print", 2000;
4. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

TEORII ŞI MODELE ALE CONSILIERII ŞI ORIENTĂRII CARIEREI

(THEORIES AND MODELS OF COUNSELLING AND CAREER ORIENTATION)

înv. Rodica Popa,
Şcoala de Arte şi Meserii, Dulceşti, jud. Neamţ

Abstract:

The theories of career orientation aim at: the factors that influence school and professional choices; the structure of the client's personality; the modification of the reasons for one's choices as a result of various life experiences and of the social learning; the types of relationships of behaviours of the counselors towards their clients; the mechanisms of the career dynamics. In all the theories mentioned above counselors must build a positive, empathic relationship and they must offer personalized advice to clients.

Argument

Lumea contemporană se caracterizează printr-o nouă revoluţie ştiinţifică şi tehnică, prin preocupări tot mai intense privind dezvoltarea şi democratizarea societăţii pe plan mondial, prin creşterea spiritului de cooperare, prin organizarea timpului liber pentru divertisment, educaţie permanentă şi interes faţă de valorile morale.

Se produc două schimbări esenţiale în şcoala noastră actuală. Prima are un caracter evolutiv: se modernizează treptat conţinuturile şi metodele de predare, care vor deveni tot mai puternice cu vremea şi ţin în primul rând de democratizarea şcolii româneşti. A doua are un caracter adaptativ: şcoala se pliază la schimbările majore petrecute după decembrie 1989. Şcoala oferă copilului o deschidere largă spre lumea muncii productive, ca mijloc de formare intelectuală, tehnologică şi moral civică.

Toate aceste lucruri impun aplicarea unor strategii eficiente privind orientarea profesională.

Teoriile privind orientarea carierei

Teoriile orientarii carierei vizează:
- factorii care influenţează alegerea şcolară şi profesională;
- structura personalităţii clientului;
- modificarea motivelor alegerilor ca urmare a diferitelor experienţe de viaţă şi a învăţării sociale;
- tipurile de relaţii şi comportamente ale consilierilor faţă de clienţii lor;
- mecanismele dinamicii carierei.

Teoria lui D. E. Super

D. E. Super a enunţat teoria dezvoltării imaginii de sine implicată în comportamente specifice alegerii profesionale, teorie avându-şi originea în principiile psihologiei dezvoltării (alegerea carierei este un comportament profesional caracteristic unui stadiu al existenţei umane). În dezvoltarea modelului său teoretic cu privire la alegerea carierei, Super porneşte de la faptul că alegerea unui individ nu este doar un moment al deciziei, ci un proces şi o succesiune de alegeri şi decizii intermediare făcute treptat pe parcursul vieţii şi aflate în legătură cu etapele de creştere, dezvoltare, învăţare şi exersare a aptitudinilor, abilităţilor deprinderilor în situaţii de activitate sau muncă. Opţiunile unui individ sunt influenţate de imaginea de sine a acestuia şi de informaţiile pe care le are despre lumea profesiilor.

Reperele de bază ale teoriei lui Super sunt:
- oamenii sunt diferiţi prin: aptitudini, deprinderi, abilităţi şi trăsături de personalitate;
- indivizii au anumite caracteristici şi configuraţii psihologice personale care îi fac compatibili cu anumite ocupaţii;
- exercitarea unei ocupaţii necesită anumite deprinderi, aptitudini, abilităţi, motivaţie, trăsături de personalitate;
- profesiile au anumite sisteme specifice, relativ largi, de cerinţe în planul capacităţilor umane;
- dinamica intereselor şi capacităţilor profesionale şi imaginea de sine a indivizilor solicită un efort permanent de adaptare;
- imaginea de sine se schimbă (produs al învăţării sociale);
- reuşita profesională este esenţială dezvoltării unei imagini de sine pozitive;

Scanned with OKEN Scanner

- alegerea carierei este un proces continuu dependent de modificarea preferinţelor profesionale şi de imaginea de sine;
- alegerea carierei, ca proces fundamental, poate fi stimulat, orientat, sprijinit;
- dezvoltarea carierei e un proces de învăţare şi adaptare la diferite roluri care trebuie exercitate prin acceptarea unor compromisuri rezonabile;
- procesul este un compromis între factorii constitutivi ai personalităţii şi societate, pe de o parte, şi imaginea de sine şi realitate, pe de altă parte;
- contactul cu lumea muncii e în relaţie directă cu anumite stagii ale vieţii (creştere, explorare, stabilizare, menţinere, declin);
- cariera e suma de mediu socio-economic şi cultural de provenienţă;
- nivelurile de carieră, stabilitatea pe post sunt determinate de: aptitudinile intelectuale, originea socio-culturală şi economică, trăsături de personalitate, şansele persoanei pe parcursul vieţii;
- satisfacţiile profesionale sunt dependente de gradul de punere în valoare a aptitudinilor, abilităţilor, intereselor, valorilor şi trăsăturilor de personalitate.

Etape în procesul dezvoltării carierei

Procesul dezvoltării carierei parcurge cinci etape:

1. Stadiul de creştere (de la naştere la 14 ani) concretizat de: conturarea imaginii de sine, constituirea şi direcţionarea intereselor, dezvoltarea şi exersarea abilităţilor şi aptitudinilor;
2. Stadiul exploratoriu (15-24 ani) – concretizat de autocunoaştere şi experimentare a rolurilor;
3. Stadiul de stabilizare (25-44 ani) – caracterizat de păstrarea respectivei poziţii/ schimbarea ei;
4. Stadiul de menţinere (45-64 ani);
5. Stadiul declinului (peste 65 ani).

Moduri de orientare profesională

J. H. Holland consideră că modul particular de constituire a sistemului de interese conturează direcţia carierei individului. Compatibilitatea intereselor cu traseul carierei oferă satisfacţie profesională. Holland a identificat în structura personalităţii şase moduri specifice de orientare profesională:

1. Realist (R);
2. Investigativ / Intelectual (I);
3. Artistic (A);
4. Social (S);
5. Antreprenorial/ Întreprinzător (E);
6. Convenţional (C).

După N. C. Gysbers alegerea profesiei este un proces specific dezvoltării. Etapele în alegerea carierei sunt:

- fanteziile profesionale;
- perioada de încercare;
- perioada alegerii realiste.

Etapele consilierii carierei în viziunea lui Egan sunt:

1. Abordarea problemei;
2. Configurarea situaţiei ideale;
3. Elaborarea strategiilor de acţiune.

În fiecare dintre etapele precizate scopurile beneficiarului şi ale consilierului sunt diferite:

	Beneficiar	*Consilier*
Explicarea / înţelegerea	Mediul de viaţă, interesele şi problemele sale;	Înţelegerea problemelor beneficiarului;
Explorarea	Înţelegerea mecanismelor opţiunilor, informare, elaborarea de altermative;	Sprijinirea beneficiarului în cunoaşterea de sine şi a lumii muncii;
Planificarea	Construirea unui plan pentru dezvoltarea carierei.	Sprijinirea construirii unui plan personal cu privire la carieră şi identificarea „paşilor" pentru realizarea acestuia.

Concluzii

Noua generaţie se îndreaptă spre împlinire, parcurgând drumul *„cu acul busolei îndreptat către obiectivele pe termen lung, pentru trasarea acelor coordonate care dau deschidere personalităţii umane, către angajare, cooperare, comunicare, încredere şi spirit creator"* (I. Holban, 1991, pag. 5).

Statul nostru, în etapa actuală, îşi are cerinţele sale de reconstrucţie a societăţii şi, în conformitate cu aceste cerinţe, se proiectează ca ideal educativ *„formarea personalităţii creatoare plurivalente"*, care este capabilă să se implementeze total – toate forţele sale fizice, intelectuale şi morale – în lupta pentru integrarea României în Europa şi atingerea rapidă a nivelului de cultură şi civilizaţie specific epocii contemporane. În acest context, un loc important pentru realizarea idealului educativ îl ocupă şi orientarea profesională.

Bibliografie:

1. Baban, Adriana – *Consiliere educaţională*, Cluj Napoca, 2001;
2. Jigău, Mihai – *Consilierea carierei*, Bucureşti, Editura Sigma, 2001;
3. Tomşa, Gheorghe – *Consilierea şi orientarea în şcoală*, Bucureşti, 1999;
4. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

DESCENTRALIZAREA ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR

(THE DECENTRALIZATION OF PRE-ACADEMIC EDUCATION)

ec. Nicuşor Oncioiu,
Colegiul Naţional Pedagogic „Carol I", Curtea de Argeş, jud. Argeş

Abstract:

The system of education has changed profoundly towards the direction of the institutional decentralization. The decentralization of the system and the increase of the autonomy of schools and high schools are necessary and they represent major actions of the reform of education. Lately, in the case of schools and high schools, the joining and employment of extrabudgetary funding sources has been completely autonomized. In all cases, important professional and administrative decisions were transferred to the principals of schools and high schools and to the school inspectorates.

Necesitatea extinderii autonomiei unităţilor de învăţământ preuniversitar

Descentralizarea sistemului şi crearea autonomiei instituţionale a şcolilor şi liceelor sunt necesare şi reprezintă acţiuni majore ale reformei învăţământului.

În cazul şcolilor şi liceelor, în ultimii ani a fost autonomizată complet cumularea şi folosirea resurselor extrabugetare. În toate cazurile, decizii profesionale şi administrative importante au fost transferate direcţiunilor şcolilor şi liceelor, inspectoratelor şcolare.

De menţionat ar fi necesitatea extinderii autonomiei unităţilor de învăţământ preuniversitar în folosirea veniturilor proprii şi extrabugetare şi pentru cheltuielile de capital

Scanned with OKEN Scanner

(respectiv dotări cu mijloace fixe) în sensul eliminării aprobării de către ordonatorul principal de credite (Ministerul Educaţei şi Cercetării) a listelor cuprinzând mijloacele fixe care urmează a fi achiziţionate de către ordonatorii terţiari de credite care obţin aceste venituri.

Descentralizarea financiară şi managerială

Sistemul de învăţământ s-a schimbat profund în direcţia descentralizării şi autonomizării instituţionale.

În această direcţie, pe linie financiară, un rol deosebit revine unităţilor de învăţământ prin contabilul şef şi vizează următoarele aspecte:

- orientarea unităţilor de învăţământ spre folosirea eficientă şi rezonabilă a resurselor;
- orientarea conducerilor unităţilor de învăţământ spre căutarea şi cumularea de resurse.

În baza Legii Învăţământului, a Legii nr.154/ 1998 şi a Ordonanţei de urgenţă138/ 1999, prin măsuri ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării, în anul financiar 2000 s-a trecut la noul sistem de funcţionare şi finanţare a învăţământului preuniversitar, care duce până la capăt crearea autonomiei institutionale a şcolilor şi liceelor.

Având în vedere că această descentralizare financiară şi managerială generează extinderea numerică a ordonatorilor terţiari de credite şi implicit creşterea volumului de activitate în cadrul serviciului Contabilitate-Buget este necesară punerea în aplicare a următoarelor măsuri:

- organizarea în cadrul consiliilor locale a unor cursuri de pregătire şi perfecţionare în managementul financiar, cu accent deosebit pe cunoasterea legislatiei economico-financiare;
- modernizarea sistemului informaţional atât la nivelul serviciului Contabilitate-Buget, cât şi la nivelul unităţilor de învăţământ – ordonatori terţiari de credite în vederea creşterii operativităţii şi eficientizarea transmiterii şi prelucrării datelor financiar-contabile;

Astfel, prin întărirea autonomiei instituţionale şi descentralizarea financiară se va trece de la o mentalitate organizată în jurul aşteptării pasive, generată de statul distributiv la o mentalitatea care favorizează iniţiativa proprie, elaborarea de proiecte şi competiţia pe piaţa calificărilor şi a inovaţiilor tehnico-ştiinţifice.

Resursele financiare ale reformei învăţământului în anul 2009 sunt: alocaţii de la bugetul central al statului şi de la bugetele locale; fondul special pentru învăţământ şi fondul special al bibliotecilor; venituri proprii ale şcolilor, liceelor; programe naţionale (de reabilitare a şcolilor, de relansare a învăţământului rural, de reformă a învăţământului preuniversitar); programe internaţionale; alte resurse (donaţii, sponsorizări).

Consecinţele descentralizării

Descentralizarea nu este un moft, ci o necesitate reală într-un stat democratic, care va stimula gândirea creatoare din şcoală, o promovare excelentă umană, va personaliza cu adevarat instituţiile de învăţământ, iar pentru elev descentralizarea reală va fi un exemplu viu ceea ce înseamnă a merge pe picioarele proprii.

O ameninţare din partea procesului de descentralizare ar fi incoerenţa comunicării în interiorul sistemului. Descentralizarea, cum este proiectată acum, reprezintă aservirea totală a învăţământului preuniversitar factorului politic reprezentat prin primar care va angaja directorul de şcoală, *care nu este obligatoriu* să fie profesor, director care la rândul lui, va fi angajatorul personalului didactic de predare, iar conducerea unităţii de învăţământ va fi asigurată de Consiliul de Administratie compus din:

- 1/3 reprezentaţi ai consiliului local-politic;
- 1/3 reprezentanţi ai părinţilor;
- 1/3 reprezentanti ai şcolii.

Directorul, fiind numit de primar, este şi membru în Consiliul de Administraţie; rezultă foarte clar că reprezentanţii Consiliului Local au din start mai mult de 1/3 din Consiliu de Administraţie.

Din analiza componenţei Consiliului de Administraţie se vede foarte clar proporţia prea mare de nespecialişti, iar în cazul în care se iau decizii eronate situaţia este favorizată şi de faptul că directorul nu este profesor-om de şcoală.

Din componenta Consiliului de Administraţie lipsesc două entităţi importante:

- elevii, care ar trebui să se afle în centrul atenţiei, conform principiului centrării învăţământului pe elev;
- reprezentantul agenţilor economici, principalii beneficiari ai rezultatului muncii din şcoală, cei care asigură veriga de legătura dintre şcoală şi piaţa muncii.

Odată cu încheierea contractului individual de muncă dintre directorul şcolii şi educator, professor, în caz de restrângere de activitate, aceştia din urmă nu se mai pot transfera de la o şcoală la alta unde s-ar găsi un post vacant decât printr-un concurs şi nu prin operaţiunile de mişcare a personalului didactic care acţionează până acum şi care defineau conceptul de titularizare, evitându-se astfel fenomenul de şomaj în rândul unor specialişti care se formează foarte greu, specialişti în munca cu elevii; astfel se desfiinţează de fapt un drept fundamental al dascălului român – „Dreptul la titularizare".

Descentralizarea financiară are şi ea specificul ei datorită alocării fondurilor de tip cost/ elev stabilit de o comisie naţională şi diferenţiat în funcţie de specificul fiecarei unităţi; acest fapt ar putea constitui un avantaj, dar, dacă se are în vedere că acest cost/ elev a fost stabilit pe aşa zisul „buget istoric" (buget estimat), fără a se ţine seamă că respectivul buget a reprezentat maxim 75% din solicitarea unităţii şcolare, ulterior s-a considerat ca dacă s-au descurcat şi cu atât, această sumă este cea din care trebuie să decurgă restul calculelor, fapt care va duce inevitabil la o subfinanţare cronica a sistemului educaţional românesc. Finanţarea şcolii se va efectua în totalitate de la Consiliu Local, Consiliul de Administratie gestionind bugetul insuficient aprobat de acesta.

Descentralizarea va depolitiza învăţământul aşa cum se prevede în proiectele de acte normative care modifică legile sistemului de învăţământ; managerul va fi numit de primarul localităţii. Există şanse să ne îndepărtăm de acest deziderat şi să nu eficientizăm procesul de învăţământ. La momentul respectiv nu putem vorbi de o politizare a actului educaţional, dar trebuie să fim atenţi la modul în care se va modifică actualele prevederi legislative pentru a ne menţine într-un echilibru benefic unităţilor şcolare.

Numirea directorilor de către primar este un lucru total anormal şi nefiresc, care va duce la politizarea învăţământului; directorii vor fi pusi pe criterii politice sau alte criterii care nu au nimic de-a face cu învăţământul. Primarii susţin această variantă pentru a-şi asigura, prin intermediul directorilor, un bazin electoral, ca să-şi conserve funcţiile pentru ei sau pentru partidele pe care le reprezintă.

Concluzie

Descentralizarea este necesară din punct de vedere financiar prin emiterea de cecuri valorice pe an şcolar pe elev. Cu ajutorul acestora şi în funcţie de numărul elevilor trebuie să se întocmească bugetul unităţii. Însă, în ceea ce priveşte problema de învăţământ, lucrurile trebuie chibzuite; numirea directorului, a Consiliilor de Administraţie trebuie să se facă de către Consiliile Profesorale pe baza unor merite care au fost verificate şi cuantificate în timp. Învăţământul trebuie lăsat pe mâna oamenilor şcolii!

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996;
2. *** – *Strategia Dezvoltării Învăţământului Preuniversitar în perioada 2001-2004. Planificare, prespective până în anul 2010*, Bucureşti, 2000.

Scanned with OKEN Scanner

DESCENTRALIZAREA ÎNVAŢĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR – OPORTUNITATE DE DEZVOLTARE A CARIEREI PENTRU RESURSELE UMANE DIN EDUCAŢIE

(THE DECENTRALIZATION OF PRE-ACADEMIC EDUCATION – AN OPPORTUNITY FOR CAREER DEVELOPMENT FOR THE HUMAN RESOURCES IN EDUCATION)

inst. Irina-Cornelia Galinescu-Muntianu, inst. Mihaela-Alina Argentoianu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Chicerea, jud. Iaşi

Abstract:
The decentralization of pre-academic education represents the transfer of authority, responsibility and resources with regard to making decisions and to the general and financial management towards the institutions of education and the local community. The development of the human resources, at this moment, has as an objective the diversification of the offers of initial education and of the opportunities of making a career for teachers and other categories of human resources from the system of education and initial training.

Asigurarea calităţii, managementul calităţii şi formare iniţială în educaţie

Asigurarea calităţii, managementul calităţii în educaţie şi formare iniţială constituie un domeniu de intervenţie care necesită cu precădere dezvoltarea şi implementarea sistemelor şi procedurilor interne de evaluare, de management şi asigurare a calităţii activităţilor de educaţie şi formare iniţială şi continuă, precum şi profesionalizarea activităţilor manageriale la nivelul furnizorilor de educaţie si formare iniţială şi continuă. Se are în vedere, în principal, activitatea instituţiilor şi a ofertanţilor de educaţie şi de formare din sistemul formal de educaţie. Principalele acţiuni avute în vedere sunt: crearea şi dezvoltarea sistemelor de asigurare şi management al calităţii în educaţie şi formare; dezvoltarea unor programe de formare profesională în domeniul managementului educaţional şi în managementul calităţii; dezvoltarea unor mecanisme de monitorizare a inserţiei absolvenţilor pe piaţa muncii în vederea ajustării ofertei educaţionale în concordanţă cu evoluţiile de pe această piaţă; crearea şi dezvoltarea unor mecanisme de asigurare şi managementul calităţii în educaţie, în contextele nonformale şi informale de învăţare.

Resursele umane din educaţie

Dezvoltarea resurselor umane din educaţie, în acest moment, are ca obiectiv diversificarea ofertelor de educaţie iniţială şi continuă şi a oportunităţilor de carieră pentru cadrele didactice şi alte categorii de resurse umane din sistemul de educaţie şi formare iniţială. Competenţele furnizate în cadrul acestor programe de educaţie şi formare vor asigura, în primul rând, achiziţia şi dezvoltarea competenţelor rescrise în Cadrul European al Calificărilor profesorilor.

Acţiunile avute în vedere în cadrul acestei măsuri vizează resursele umane din educaţie dintr-o dublă perspectivă, de participanţi la învăţarea pe tot parcursul vieii şi diseminatori de cunoaştere.

Acest domeniu de intervenţie contribuie la dezvoltarea stocului de capital uman din educaţie capabil să furnizeze educaţie de calitate centrată pe nevoile individuale de dezvoltare personală şi profesională ale elevilor, la reducerea fenomenului de abandon/ părăsire timpurie a şcolii şi la creşterea atractivităţii învăţării.

De asemenea, având în vedere că serviciile de orientare şi consiliere a resurselor umane din educaţie sunt insuficient dezvoltate, nefiind operaţionale şi neexistând instrumente specifice de definire a unor trasee profesionale şi de carieră pentru această categorie de resurse umane, acţiunile în acest domeniu vor fi corelate cu măsuri specifice de creştere a oportunităţilor de dezvoltare a carierei pentru resursele umane din educaţie.

Descentralizarea învăţământului românesc

Reforma învăţământului românesc a introdus o schimbare amplă, care a vizat toate palierele sau componentele sistemului: structura, managementul, cadrul legislativ, politica educaţiei, funcţionarea sistemului educativ (curriculum, gestiune, evaluare, formarea cadrelor didactice, metodele).

Descentralizarea apare ca o valoare, ca un obiectiv obligatoriu al reformelor.

Există riscul unor disfuncţionalităţi datorate rezistenţei unor factori la procesul de înnoire sau datorate intervenţiei neadecvate a politicului în procesele de angajare şi promovare a personalului, fie în modul de alocare a fondurilor. Riscurile se pot înregistra în măsura în care etapele descentralizării nu vor fi bine definite şi nu se vor derula coerent, controlat şi la termenele stabilite.

Punctele slabe ale acestui proces ar putea fi:

- insuficienta pregătire managerială a personalului implicat;
- ineficienţa unora dintre structurile de cooperare locale şi naţionale;
- insuficienta atractivitate şi varietate a ofertei educaţionale;
- gradul redus de mobilitate în sistemul de educaţie;
- nivelul scăzut al competiţiei intra- şi interinstituţionale;
- lipsa de atractivitate a profesiei de profesor;
- dificultăţi de înţelegere a problematicii educaţionale a factorilor decizionali de la nivel local;
- date incomplete sau eronate care sunt folosite pentru fundamentarea deciziilor la diferite nivele generate de personal insuficient sau neinstruit, lipsa logisticii, a normelor etc.;
- şocul de ajustare, care survine atunci când o şcoală sau autoritate locală primeşte fonduri mai mici decât anul anterior;
- riscul unor capacităţi de audit, control şi monitorizare insuficiente, care să conducă la scăderea accesului sau calităţii ofertei educaţionale pentru grupurile vulnerabile;
- insuficienta alocare de resurse în infrastructură, logistică, sisteme de comunicare etc.;
- formarea iniţială şi continuă deficitară a cadrelor didactice;
- apariţia unor dezechilibre între şcoli-localităţi-regiuni;
- interpretarea eronată şi aplicarea abuzivă a prevederilor legale.

Datorită faptului că în anul 2006 a fost modificată Legea cadru a descentralizării, a apărut necesitatea actualizării Strategiei de Descentralizare a MECT aprobată prin memorandum de către Guvernul României. În prezent, Echipa de Proiect lucrează la o nouă formă a acestei strategii pentru a fi promovată şi a putea fi aplicată printr-un act normativ. Modificările care i se vor aduce au în vedere atât structura documentului, cât şi reactualizarea termenelor şi acţiunilor prevăzute.

Din perspectiva dezvoltării durabile şi a globalizării educaţiei, pentru a crea premisele necesare asigurării calităţii în educaţie şi a utilizării eficiente a resurselor, descentralizarea se constituie într-un demers dinamic care presupune implicare şi responsabilizare, pe de o parte, precum şi gândire strategică şi control, pe de altă parte.

Modelul de descentralizare propus conferă şcolii rolul de *principal factor de decizie*, asigurând participarea şi consultarea tuturor actorilor sociali interesaţi. Efectele procesului de învăţământ sunt date, în măsură covârşitoare, de calităţile profesionale ale personalului didactic, de gradul

Scanned with OKEN Scanner

de angajare al acestora în îndeplinirea responsabilităţilor privind educarea elevilor.

Şi, deşi comunitatea locală şi conducerea şcolii sunt primele interesate de calitatea şi efectele procesului educativ din şcoală, acestea sunt lipsite, în prezent, de orice drept de decizie în legătură cu numirea, normarea şi salarizarea personalului.

Descentralizarea învăţământului preuniversitar reprezintă transferul de autoritate, responsabilitate şi resurse în privinţa luării deciziilor şi a managementului general şi financiar către unităţile de învăţământ şi comunitatea locală.

Managementul resurselor umane în învăţământ se reglementează pe baza actelor normative adoptate la nivel naţional şi a metodologiilor aprobate de MEdC.

Concluzii

Analizând răspunsurile oferite în chestionarele aplicate la şcoala unde funcţionăm, putem concluziona faptul că o mică parte din cei care au completat chestionarul nu sunt de acord cu descentralizarea învăţământului preuniversitar, chiar dacă acesta ar putea să însemne şi o promovare a calităţii.

Deoarece noi funcţionăm la o şcoală din mediul rural, descentralizarea ne-ar dezavantaja cel mai mult în privinţa salarizării, fiindcă şcoala se află într-un sat mic, cu puţine gospodării şi, deci, puţini copii. Deşi avem şcoală nouă, cu condiţii foarte bune, numărul de copii şcolarizaţi rămâne mic, fie din cauză că unii părinţi au plecat la muncă în străinătate şi şi-au dus copiii în alte localităţi la rude, fie populaţia este în vârstă şi nu mai are copii de şcoală sau grădiniţă.

Bibliografie:

1. Jigău, Mihai – *Evaluarea unităţilor şcolare performante*, Bucureşti, Editura Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, 1998;
2. Minulescu, Mihaela – *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*, Bucureşti, Editura „Garell Publishing House", 1996.

MODALITĂŢI DE ECHIVALARE – RECUNOAŞTERE A FORMĂRII PE TOT PARCURSUL VIEŢII

(WAYS OF EQUATING – A RECOGNITION OF TRAINING THROUGHOUT LIFE)

prof. Mihai Floroaia,
inspector şcolar, I.Ş.J. Neamţ

Abstract:

Learning throughout life, together with experience exchanges bring a real support to professional formation. On this topic, we have attended in the period 19th–23rd January the activity for teachers' formation „VALIDATION DES ACQUIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS", organized by the University Lille 2 from France. The purpose of this scientific manifestation was the performing of an exchange regarding the manners of equating/ recognizing the degrees (graduation documents) and the professional experience acquired throughout time. At this activity there took part one representative from each of the following countries: Belgium, Romania, Turkey to which there was added the group of speakers from the host country.

Prezentarea sistemului de învăţământ românesc

În perioada 19-23 ianuarie 2009 am beneficiat de o vizită de studiu, prin Agenţia Naţională pentru Programe Comunitare în Domeniul educaţiei şi Formării Profesionale, cu tema „*VALIDATION DES ACQUIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS*", organizată la Université des Sciences et Technologie de Lille 1 şi desfăşurată în cadrul Centrului pentru formare continuă SUDES.

În vederea participării la vizita de studiu organizată în Lille, am realizat o prezentare power point a sistemului de învăţământ românesc, cu accent pe sistemul preuniversitar şi pe activitatea Inspectoratului Şcolar Judeţean Neamţ, pe modalităţile de examinare şi echivalare a actelor de studii, a recunoaşterii şi validării competenţelor profesionale. Materialul prezentat a conţinut şi imagini din Piatra-Neamţ şi din şcolile din judeţul Neamţ. La acestea am adăugat şi unele imagini cu obiective turistice reprezentative din ţara noastră. Această prezentare a fost foarte bine primită, ceilalţi participanţi manifestându-şi dorinţa de a ne vizita ţara, în special zonele turistice din Moldova. Fiecare participant şi persoanele implicate în organizarea vizitei au primit CD-uri cu prezentarea acestor materiale. De asemenea, m-am informat în legătură cu sistemul de învăţământ din Franţa şi am încercat, comparativ, să scot în evidenţă particularităţile sistemului nostru de învăţământ, atât pentru învăţământul preuniversitar cât şi cel universitar.

Derularea vizitei de studiu

La această activitate au participat următoarele persoane: Thérèse Van Laethem, consilier al ministrului pentru învăţământul superior al Comunităţii franceze din Belgia, Oznur Usanmaz, din cadrul Universităţii Anadolu (Turcia), David Teirlynck, responsabilul Centrului de Competenţe Non-Marchand et Horeca (Belgia) şi Mihai Floroaia, inspector şcolar pentru învăţământ particular şi management-evaluare instituţională din cadrul Inspectoratului Şcolar Judeţean Neamţ (România). Activităţile s-au desfăşurat în sala de conferinţe la sediul SUDES, din Lille, Cité Scientifique – 59655, Str. Villeneuve d'Ascq Cedex.

Principalele obiective ale Centrului SUDES sunt: garantarea sistemului de monitorizare educaţională la toate nivelurile de învăţământ şi formare profesională, realizarea unei evaluări obiective a calităţii, legalităţii şi funcţionalităţii instituţiilor educaţionale, validarea diplomelor/ certificatelor care atestă diverse studii, competenţe profesionale, formări etc.

Pe parcursul întregii săptămâni de lucru, am avut posibilitatea de a intra în contact direct cu reprezentanţi ai instituţiilor de învăţământ din ţările participante: Franţa, Belgia şi Turcia, de a descoperi instrumente noi de lucru, care vor putea fi adoptate şi adaptate la specificul învăţământului românesc.

Ca obiectivele stabilite iniţial am avut în vedere: schimbul de idei, prezentarea exemplelor de bună practică în domeniul sinergiei dintre evaluarea internă şi externă, informaţiile privind validarea experienţelor acumulate în decursul vieţii, putând contribui la noi perspective pentru cariera şi formarea mea profesională; trecerea în revistă a modului în care Ministerul Educaţiei Naţionale din Franţa sprijină procesul de validare a experienţelor acumulate; organizarea de întâlniri cu persoane specializate în procesul de validare a experienţei profesionale acumulate, pentru a discuta despre diferitele modalităţi şi instrumente de evaluare a calităţii actului educaţional; realizarea unor comparaţii între diferitele sisteme de asigurare a calităţii la nivelul învăţământului preuniversitar şi universitar; realizarea unor parteneriate educaţionale cu instituţii de învăţământ din ţările participante

Doamna Martine Carette de la Université de Lille 1 – SUDES, organizatoarea vizitei şi Jean-Marie Filloque din cadrul Université de Bretagne Occidentale, Brest, preşedintele Conferinţei directorilor Serviciului Universitar de Formare Continuă, au prezentat sistemul de învăţământ francez actual şi modalităţile în care se realizează echivalarea (recunoaşterea) competenţelor profesionale acumulate.

Scanned with OKEN Scanner

Domnul profesor Jean-Marie Filloque a prezentat legislaţia franceză referitoare la formarea pe tot parcursul vieţii, precum şi rolul instituţiilor implicate în acest proces. Au fost prezentate diverse instituţii de învăţământ superior din Franţa, accentuându-se rolul serviciului de informare şi consiliere pentru viitorii studenţi şi pentru persoanele care doresc să obţină echivalarea (sau validarea, recunoaşterea) competenţelor acumulate. Am vizitat apoi campusul universitar şi s-au purtat discuţii cu profesorii şi studenţii.

Doamna Martine Carette, responsabila Departamentului de VAE, ne-a prezentat sistemul de consiliere, îndrumare şi evaluare al instituţiilor educaţionale la nivel naţional şi regional. Fiecare universitate are obligaţia de comunica la centrul VAE serviciile oferite, cursurile de formare continuă şi tipurile de diplome acordate.

Au conferenţiat invitaţi de la Universităţile Lille 3 (Fabienne Hien, responsabila VAE) şi Marseille 2 – Université de la Méditerranée. Ni s-a prezentat modul în care sunt analizate şi evaluate candidaturile, analiza dosarelor întocmite de către candidaţi, rolul decizional al juriului din aceste două instituţii. Se evaluează competenţele personale, competenţele profesionale şi experienţa acumulată. Ni s-au prezentat situaţii concrete, însoţite de exemple: diploma universitară obţinută în cadrul Facultăţii de muzică, diploma de masterat în interpretare muzicală pentru persoanele surde etc.

Université de la Méditerranée Marseille 2 a implementat şi programul de consiliere on-line. Avantajul acestui sistem constă în realizarea consilierii în funcţie de programul candidaţilor. Cuprinde următoarele etape: discuţia prealabilă purtată cu persoana care consiliază, tema şi structura planului, metodologia de întocmire a dosarului, finalizarea dosarului şi pregătirea probei orale, prezentarea orală (simularea juriului) de la distanţă sau direct. Alt avantaj este şi acela că dosarul poate fi verificat în direct, poate fi văzut fiecare document şi se fac comentarii în direct.

În ziua a patra, domnul prof. Michel Feutrie, vicepreşedintele Universităţii, fost director al Serviciului de Formare Continuă ne-a prezentat rolul Comisiei Naţionale pentru acordarea diplomelor/ certificatelor profesionale. Preşedintele Comisiei Naţionale este ales anual, dintre persoanele cu o bogată activitate şi experienţă în domeniu.

La Conferinţa pentru formarea continuă pe tot parcursul vieţii, la nivel european, participă 35 de state. Au loc întâlniri, activităţi de formare de 1-2 ori săptămânal la Bruxelles şi Louvain-la-Neuve (Belgia).

Partea a doua a constat în prezentarea procedurilor de validare/ echivalare implementate de diverse ministere. (Ministerul Educaţiei Naţionale, Ministerul Muncii şi Solidarităţii, Ministerul asigurărilor sociale etc.). Domnul prof. Ioël Warlop, director adjunct în Ministerul Educaţiei Naţionale, responsabil pentru învăţământul secundar, ne-a prezentat cadrul legislativ şi metodologia DAVA (Dispositife Academique de Validasion des Aquis). S-au adus exemple concrete din domeniile medical şi economic.

Salariaţii beneficiază de un concediu de 24 de ore pentru VAE (pentru consiliere, întâlnirea cu juriul, evaluarea candidaturii etc.).

Doamna Cristine Lameyse, reprezentantul Regiunii Nord Pas de Calais, a prezentat sistemul VAE de aici. Se poarte vorbi de VAE la nivel regional şi VAE la nivel naţional. Pentru fiecare persoană, problema primordială este formarea profesională. Finanţarea pentru cursurile de formare provine din diverse mijloace.

Finaliarea vizitei de studiu

La finalul întâlnirii, s-a vorbit despre noile direcţii în domeniul asigurării calităţii în educaţie din ţările participanţilor la vizită şi s-a încercat găsirea unor puncte comune de interes pentru toţi participanţii. S-au discutat aspectele care urmau să fie incluse în raportul de grup şi s-au încheiat lucrările din cadrul vizitei de studiu.

Participanţii au întocmit şi redactat raportul de grup, delegându-l drept raportor pe David Teirlynck. În raport au fost consemnate într-un mod sintetic şi obiectiv toate aspectele vizate, precum şi noutăţile şi punctele mai puţin atinse ale vizitei de studiu. În final s-a realizat autoevaluarea activităţii desfăşurate în săptămâna 19-23 ianuarie 2009, participanţii primind certificatele şi adeverinţele pentru activitatea desfăşurată.

Concluzii

Pe parcursul întregii săptămâni de lucru, am avut ocazia unei profunde reflectări asupra sistemului VAE.

În urma acestei vizite de studiu am găsit răspunsuri pentru anumite întrebări din domeniul asigurării calităţii în educaţie şi întrevăd posibilitatea de a crea structuri colaborative care să valorizeze experienţa dobândită.

Interesantă mi s-a părut modalitatea de recunoaştere şi echivalare a experienţei dobândite pe tot parcursul vieţii, toate abilităţile şi competenţele fiind evidenţiate şi valorificate. În contextul descrentralizării sistemului naţional de învăţământ românesc, experienţa acumulată va contribui la o nouă viziune asupra modului de validare, recunoaştere şi echivalare a competenţelor şcolare şi profesionale.

Bibliografie:

1. Raccary, Marie-Françoise – *La Validation des Acquis de l'Expérience – secteur sanitaire et social*, Drass du Nord-Pas-de-Calais, Lille Cedex, 2008;
2. *** – *La marque de votre réussite*, Association Nationale pour la formation professionnelle des adultes, Montreuil Cedex, 2008.

ETICA ŞI DEONTOLOGIA DIDACTICĂ

(THE DIDACTIC ETHICS AND DEONTOLOGY)

inst. Mariana Dicu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 5, Braşov

Abstract:

When a group of people lives and works together for a long period of time, they share a series of values and opinions about the life of the organization, about what is good and adequate for its progress and success. The teacher's activity is performed in a broad universe of moral values. Everything that occurs under the syntagm "school management" is under the sign or morality and of deontological exigencies whether we refer to managing didactic activities or related activities.

Despre comportamentul etic

Formarea unei conştiinţe etice este rezultatul exclusiv al educaţiei.

Ne punem problema în ce mod schimbările valorice produse-n societatea noastră au provocat şi vor determina în continuare schimbări ale comportamentului etic şi care este rolul educatorilor în acest proces.

Procesul educaţiei morale

Din punct de vedere structural, procesul educaţiei morale are trei aspecte:

a) valorile şi normele morale pe care le comunicăm;
b) metodele pedagogice utilizate şi exigenţele care trebuie respectate în conducerea procesului educativ;
c) influenţa exercitată de diverse condiţii interne ale

Scanned with OKEN Scanner

conştiinţei (cerinţe, scopuri, motivaţii, dorinţe, idealuri, aspiraţii etc.).

Perioada cea mai complexă a formării morale este adolescenţa, adică perioada de trecere de la o alegere spontană la o opţiune conştientă, de la conformare la autonomie, la decizia de sine, de la model la ideal, de la un statut şi rol spontan prezent la un statut şi rol proiect, realizat conştient.

Un plus de desluşire a datoriei morale îl aduce necesitatea răspunsurilor la întrebările decisive din viaţă: „Cine sunt eu?", „Care este rostul meu în viaţă?", „Spre ce ideal mă îndrept?", „Cum, prin ce mijloace comportamentale pot ajunge la ceea ce vreau să fiu şi trebuie să devin?".

Deontologia pedagogiei moderne

Deontologia este doctrina moralei profesionale, având sfera conturată profesional (Mousse, 1989). După cum o definesc dicţionarele de largă cuprindere, deontologia este ştiinţa sistemelor de norme privind totalitatea drepturilor şi îndatoririlor care rezultă din exerciţiul muncii (apud Poenaru, 1998). Etimologia termenului: gr. deon, deontos = ceea ce trebuie făcut, ceea ce se cade, datorie; logos = cuvânt, discurs, ştiinţă. În ceea ce priveşte *deontologia profesiei didactice* specialiştii au degajat din perimetrul profesiunilor actuale trei tipuri, trei modele: modelul profesionistului de circumstanţă; modelul profesionistului de meserie; modelul profesionistului de vocaţie. Profesiunea de cadru didactic se înscrie în cel de-al treilea model, întrucât el este *„simbolul autorealizării depline pe plan moral şi profesional"*.(2)

Fundamentele deontologice ale pedagogiei moderne derivă dintr-o privire a finalităţilor acesteia pe două coordonate fundamentale: una umanistă, cealaltă pragmatică. Din perspectiva umanistă, deontologia vine să normeze comportamentul profesorului sub exigenţa majoră a unui tip de acţiune umană aflat pe tărâmul formării personalităţii şi împlinirii celor mai înalte aspiraţii ale tinerilor aflaţi în pragul asumării unor responsabilităţi sociale de rang înalt. Din perspectivă pragmatică, deontologia se situează în linia unei raţionalităţi teleologice, în viziunea căreia îşi plasează normele de conduită şi comportament în ansamblul condiţiilor necesare şi suficiente ale unei înalte eficienţe a procesului de învăţământ. Indiferent de unghiul sub care plasăm normele deontologiei, există un factor unificator care le dă identitatea, unitatea şi necesitatea. Ele se degajă din universul valorilor morale care guvernează munca şi viaţa profesorului şi statuează condiţiile morale ale exercitării autorităţii acestuia, fie ca autoritate deontică (instituţionalizată), fie epistemică (generată de pregătirea profesională şi ştiinţifică în calitate de cadru didactic)

Deontologia profesorului se supune pe deplin acestor exigenţe, cu atât mai mult cu cât acţiunea reglementată se derulează într-un domeniu în care omul este deopotrivă scop şi subiect al acţiunii. Tot ceea ce se proiectează şi se derulează sub sintagma „învăţământ" stă sub semnul moralităţii şi exigenţelor deontologiei, fie că este vorba de domeniul didacticii, fie că este vorba de domeniul activităţilor conexe.

În primul caz, deontologia priveşte cu precădere autoritatea personalului didactic, iar în cel de-al doilea, pe aceea a personalului de conducere; în primul caz este vizată îndeosebi exercitarea autorităţii epistemice, în cel de-al doilea, cea a autorităţii deontice. În ambele cazuri, cuvântul de ordine al deontologiei este asemănător acelui *„Li"* confucianist sau *„oikeiopragiei"* platonice, definind preocuparea ca lucrurile să fie ele însele cu rostul şi finalitatea lor neîngrădite, este dreapta cumpănire a autorităţii.

Prezenţa managerului educaţional în sistem trebuie privită ca rezultatul unei cerinţe sociale fireşti, născută din dorinţa fiinţelor umane individuale de cunoaştere şi autorealizare socială şi nu la capătul unui capriciu al purtătorului autorităţii. În consecinţă, managerul educaţional este cel care utilizează o anumită autoritate şi nu proprietarul ei exclusiv. Autoritatea aparţine instituţiei, iar purtătorul ei se bucură de puterea ce i-o conferă, doar în virtutea faptului că instituţia a acceptat că temporar acesta este potrivit să o poarte. Orice act străin naturii autorităţii instituite de sistem este un act străin deontologiei, fiind interpretat ca abuz imoral de putere sau deturnare imorală a puterii în interese opuse sistemului.

Din perspectiva deontologiei, situaţia purtătorului de autoritate educaţională este una paradoxală: deţinător de putere şi în acelaşi timp rob al acesteia. Este indiscutabil faptul că *haina educaţională este potrivită doar acelora care au capacitatea de a o purta.*

Managerul educaţional

Elevul, pentru cadrul didactic de la catedră sau corpul profesoral pentru cadrul didactic de conducere nu este un complex lipsit de sentimente, pe care să-l supună potrivit naturii sale. În aceste tipuri de subiect se cantonează permanent un orizont de aşteptare în raport cu purtătorul autorităţii, orizont de aşteptare ataşat inevitabil concepţiei proprii cu privire la fericire în sensul unui ideal educaţional autoconstruit.

Obligaţia morală a managerului educaţional este aceea de a fi preocupat permanent de fericirea subiectului său, de împlinirea idealului acestuia, pornind de la viziunea lui despre fericire şi influenţând-o printr-o permanentă persuasiune de tip euristic. Nu este important ce vrea profesorul de la elev, ci, în mai mare măsură, ceea ce vrea elevul de la profesorul său. Obligaţia morală a managerului educaţional este aceea de a-şi impune propria filosofie de viaţă şi educaţie fără rupturi comunicaţionale, evitând respingerile, ba chiar acceptând ca bază de plecare mentalitatea şi stilul de viaţă al discipolilor sau supuşilor săi. Acceptând ideea că nimeni nu este perfect, nici măcar în propria profesiune, managerul educaţional trebuie să fie în măsură să-şi recunoască deschis limitele şi să fie capabil el însuşi să înveţe.

De mare importanţă în rândul cerinţelor deontologiei managerului educaţional este capacitatea acestuia de a evalua consecinţele actelor autorităţii sale, atât din perspectiva proprie, cât mai ales din unghiul de vedere al celor asupra cărora se exercită autoritatea. A accepta să te judeci pe tine însuţi ca şi cum te-ar judeca discipolii sau corpul didactic, a judeca rezultatele actelor tale ca şi cum ei ar judeca în locul tău, precum şi a pretinde de la ceilalţi astfel încât tu însuţi să accepţi cu plăcere aceste pretenţii sunt propoziţiile – cheie ale cerinţelor derivate din norma deontologică amintită.

Această schimbare imaginativă de rol are un efect benefic asupra măsurii şi naturii actelor de autoritate exercitate de managerul educaţional, îndemnând permanent la moderaţie, echilibru, autoexigenţă, dreaptă judecată, cumpătare.

Ca o consecinţă a acestei viziuni asupra purtătorului autorităţii educaţionale, deontologia îi cere acestuia să refuze cu consecvenţă ostentaţia în exercitarea prerogativelor sale, astfel încât să fie predispus mai degrabă la a face bine, decât rău în relaţiile cu supuşii sau discipolii săi. Preeminenţa prevenirii greşelilor şi erorilor supuşilor (discipolilor) în raport cu sancţionarea pentru acestea este o cerinţă morală de principiu a profilului managerului educaţional. A aştepta ca mai degrabă celălalt să greşească pentru a te bucura de dreptul de a sancţiona greşeala, a-l conduce pe om spre greşeală fie cu intenţie, fie din omisiune, fie din ignoranţă, a refuza şansa îndreptării greşelilor, înaintea aplicării sancţiunilor, a refuza sprijinul pentru aceasta sunt acte incompatibile cu deontologia managerului educaţional.

Concluzii

Pentru cadrul didactic, omul reprezintă un tip special de obiect al muncii: scopul muncii este tocmai umanizarea obiectului, iar în acest tip de muncă obiectul este activ, el

Scanned with OKEN Scanner

participă la propria lui devenire, își formează propriile lui idealuri.

Asumarea responsabilității depline pentru actele de autoritate exercitate în structura de învățământ ocupă un loc aparte în constelația normelor deontologice ale managerului educațional. Aceasta presupune deopotrivă o angajare a propriei persoane acolo unde și atunci când cerințele postului impun cu necesitate acest lucru și limitarea delegării autorității la situațiile limită și în condiții de deplină capacitate de exercițiu.

Nimic din ceea ce poate fi apreciat ca provocare la adresa măsurii umanității din noi nu trebuie să fie neglijat, iar normele deontologiei vin tocmai în întâmpinarea unui asemenea tip de provocare. Răspunsul managerului educațional este unul care trebuie să deschidă spre autoperfecționare morală, ca parte inseparabilă a autodesăvârșirii, ca personalitate de prim rang în rândul modelelor de personalitate socială autentică.

Bibliografie:

1. Cătineanu, T. – *Elemente de etică, vol. I-II*, Cluj-Napoca, Editura „Dacia", 1982;
2. Cozma, C. – *Elemente de etică și deontologie*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza", 1997;
3. Lazăr, C. – *Autoritate și deontologie*, București, Editura „Licorna", 1999.

LIMBAJUL ÎN PERIOADA PREȘCOLARĂ

(LANGUAGE IN PRESCHOOL PERIOD)

educ. Viorica Bostan,
Grădinița Nr. 1, Pănceşti, com. Sascut, jud. Bacău

Abstract:

Language in preschool period becomes an active and extremely complex instrument for the children's relationships with the ones around them and, at the same time, an instrument for the organization of the psychic activity. The variety and difficulty of tasks illustrates the problematic of the language that children encounter. They must acquire and master all the levels of language, not only the level of the sounds of speech. They must also acquire and master the manner of combining words.

Lectura ca mijlc de comunicare

Perioada preșcolară este perioada care se caracterizează prin cele mai profunde și productive insușiri psihice ale individualitătii, este perioada unei intense receptivități, sensibilități și flexibilități psihice divergente. De aici necesitatea de a exersa și fructifica potențialul creativ al preșcolarului, de a-i forma și dezvolta eul cognitiv, afectiv, socio-acțional în devenire.

De mic copilul este atras de povești. Aproape că nu există familie cu copii care să nu aibă în bibliotecă carți de povești. De aceea, în organizarea și desfașurarea activităților de lectură ale educatoarei, trebuie respectate cerințele pedagogice care decurg din particularitățile de vârstă ale preșcolarilor și specificul lecturilor ca mijloc al comunicării.

Limbaj și comunicare

Cercetarea comunicării, inclusiv cea a copilului, a debutat cu cea mai pregnantă dintre forme: limbajul. Faptul este, oarecum paradoxal față de drumul firesc al dezvoltării natutale a copilului caracterizat de precocitatea manifestării competențelor communicative fătă de cele lingvistice. Înainte de a fi o ființă vorbitoare, copilul este o ființă „comunicatoare".

Limbajul, în perioada preșcolară, devine un instrument activ și deosebit de complex al relațiilor copiilor cu cei din jurul lor și, în acelaș timp, un instrument de organizare a activității psihice.

Varietatea și dificultatea sarcinilor ilustrează problematica limbajului cu care se confruntă copiii. Aceștia trebuie să achiziționeze și să stăpânească toate nivelurile limbajului, nu numai nivelul sunetelor vorbirii, ci trebuie să achiziționeze și să stăpânească și modul de combinare a cuvintelor în propoziție pentru a-și exprima gândurile.

Comunicarea orală, după Paul Cornea – în cazul literaturii pentru preșcolari – sau lectura așază în discuție „trei eroi" atacanți: autorul, opera, lectorul. Studiile din prezent analizează profound locul, rolul, valoarea și interdependența celor trei factori, din mai multe puncte de vedere: genetic, istoric, sociologic etc. Genetic, opera literara este privită ca o rezultantă a unui complex de factori raportați la autor, reductibili în ultima instanță la: mediul socio-istoric, temperament, apartenența socio-culturală, formația intelectuală a autorului, evenimentele majore care i-au modelat personalitatea. Toti acesti factori condiționează creatia.

Creația literară pentru preșcolari este acea categorie a literaturii care se adresează copiilor între 3-6 ani și este accesiblă copiilor. De-a lungul timpului s-a creat un bogat tezaur, a cărei valorificare, în munca cu preșcolarii și cu celelalte categorii de copii, aduce mari servicii operei de educație.

Limbajul copilului preșcolar

Copiii, trebuie să dispună încă de la vârsta preșcolară de capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a-și exprima în mod inteligibil impresiile, gândurile, ideile, ceea ce va constitui o bază în activitatea școlară și, apoi, în viața socială de mai târziu, de aici decurgând necesitatea însușirii vorbirii în mod sistematic în cadrul gradiniței de copii.

Însușindu-și limba, copilul dobândește mijlocul prin care poate să realize comunicarea cu cei din jur în forme superioare, poate ajunge la cunoașterea cât mai deplină a realității obiective. Imposibilitatea de a comunica prin limbaj ar modifica relațiile lui cu oamenii, cu realitatea înconjuratoare, l-ar impiedica, în mare masură, să participe la o activitate sau alta, dacă nu s-ar organiza o muncă instructiv-educativă specială. Limbajul copilului preșcolar se dezvoltă masiv sub influența adulților, cu care stabilește relații de comunicare din cele mai coplexe. Vocabularul copilului crește, numărând la vârsta de 6 ani circa 3500 de cuvinte, în condițiile în care există o preocupare în această direcție din partea adulților. În mod spontan copilul își insușește concomitent și structura gramaticală a limbii materne.

Atunci când nu au la îndemână cuvinte potrivite pentru diversele situații, preșcolarii și le construiesc, pornind de la cele însușite de la adult. (Slama-Cazacu T., 1980)

Cuvintele sunt ca niște tăciuni care mocnesc pe vatră, în cenușă. Ca să se aprindă, au nevoie de tensiunea noastră spirituală, de respirația noastră, de inima și plămânii unui vorbitor care, rostindu-le, le imprimă propria lui personalitate.

Copilul preșcolar – receptorul – se află la un anumit nivel de asimilare a textului literar, nivel condiționat atât de particularitățile de vârstă, cât și de factorii legați de nivelul socio-familial.

Toate aceste considerente impun educatoarei o înțelegere a fenomenului lingvistic, a concepției de sine, înțelegere care se concretizează în căutarea minuțioasă și selectarea riguroasă a textului literar pentru obținerea unor finalități de către copii, prin reproducerea povestirilor.

Activitatea cu textul literar este fundamentală în

Scanned with OKEN Scanner

pregătirea copiilor pentru scoală, în dezvoltarea capacităţii copiilor dea se adapta la o activitate a cărei finalitate nu este imediată.

Aceasta conduce la extinderea evaluării pe timp îndelungat, a receptării textului literar pentru cuprinderea tuturor copiilor grupei. Modalităţile de lucru se pot aplica cu precădere în prima parte a regimului zilei, la sectorul „Bibliotecă", cu grupuri mai mici, cu precădere în activităţile comune sau după-amiaza la grădiniţele cu orar prelungit. Astfel, se pot introduce exerciţii iconice de acest gen şi în alte activităţi de comunicare (memorizări, jocuri didactice, convorbiri).

Vârsta preşcolară este o etapă hotărâtoare în stimularea corectă a vorbirii. Acum se produc modificări cantitative care vizează însuşirea pronunţiei corecte, constituirea lexicului de bază, apariţia limbajului interior, diversificarea formelor de comunicare, intensificarea funcţiilor cognitive ale limbajului, asimilarea în practica curenta a structurii gramaticale. Argumentele de ordin pedagogic subliniază rolul hotărâtor pe care îl au influenţele sistematice asupra dezvoltării copiilor, cu atât mai mult cu cât acest proces este direct dependent de mediul social, de modelele de exprimare oferite de adulţi (parinţi, educatoare).

Sugestii metodologice

În perioada de evaluare iniţială la grupa mare pregatitoare am testat nivelul de comunicare al copiilor, volumul vocabularului activ, capacitătile de întelegere, articularea corectă a sunetelor şi grupelor de sunete, exprimarea corectă sub aspect grammatical. În acest sens am stabilit itemi reprezentativi pentru a realiza obiectivele urmărite.

Pentru a-i ajuta pe copiii cu rezultate slabe să obţină rezultate la nivelul celorlalţi colegi din grupă, am planificat activităţi de dezvoltarea limbajului în care i-am antrenat cu precădere pe aceştia, considerând că jocul didactic este cel mai eficient mijloc pentru exersarea şi dezvoltarea limbajului.

În semestrul I copiii au alcătuit propoziţii pe care le-au reprezentat grafic prin liniuţe, exersând cu acest prilej semnele grafice pentru redarea unei întrebării (*semnul întrebării*), a unei exclamaţii (*semnul mirării*) şi a unei comunicări obişnuite (*punctul*). Fiecare situaţie a fost identificată după intonaţie.

Pentru a-i obişnui să se exprime corect, să sesizeze şi să înţeleagă diferenţa dintre *singular şi plural*, în funcţie de aceste categorii gramaticale, jocurile, au fost desfăşurate pe bază de fişe de lucru. Însuşirea corectă şi fluentă a unei exprimări corecte am realizat-o prin efectuarea de exerciţii pentru explicarea unor cuvinte şi expresii care au vizat *antonimele, sinonimele, omonimele.*

Pentru însuşirea vorbirii dialogate şi folosirea substantivelor în cazul genitiv şi dativ am desfăşurat cu copiii jocul *„Spune al cui este acest obiect", „Al/ A cui este...?".*

Concluzie

Scopul dialogului se caracterizează prin primatul funcţiei de comunicare – „dialogul reflectă funcţia *gnoseologică*" a limbajului – sintetizându-se în funcţia de vehiculare a cunoştinţelor. (Slama-Cazacu T., 1980)

Bibliografie:

1. Cerghit, I. – *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976;
2. Cornea, Paul – *Introducere în teoria lecturii*, Bucureşti, Editura „Minerva", 1988.

POVESTIREA – MIJLOC DE REALIZARE A EDUCAŢIEI LIMBAJULUI

(THE STORY – A MEANS OF PERFORMING THE EDUCATION OF LANGUAGE)

educ. Aurelia Ceomîrtan,
Grădiniţa „Licurici", Botoşani

Abstract:

The stage and level of training for school represents one of the important criteria of initial schooling, implicitly the premise of learning in primary school and the essential condition of optimum adaptation to school. Children's story is a fundamental objective pursued in the instructive-educational activity in kindergarten. The child apt for school must express his/ her thoughts, desires, intentions and emotional sensations correctly, he/ she must verbalize adequately what he/ she wants to communicate with the other.

Pregătirea preşcolarului pentru şcoală

Stadiul şi nivelul de pregătire pentru şcoală reprezintă unul din din criteriile importante ale şcolarizării iniţiale, implicit premiza învăţării în ciclul primar şi condiţia esenţială a unei adaptări şcolare optimale.

Activitatea care se desfăşoară în grupa pregătitoare trebuie să-l trateze pe copil ca preşcolar, dar ca şi şcolar. La această grupă activităţile trebuie să fie proiectate şi desfăşurate în aşa fel încât accentul să cadă pe sarcinile formative, sarcini care vizează dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale copilului, a interesului pentru cunoaştere, a curiozităţii epistemice, a dragostei pentru învăţătură.

Prin intermediul activităţilor cu caracter formativ-creativ, copilul învaţă să perceapă, să înţeleagă, să gândească, să evalueze, să ia decizii şi să acţioneze.

Copilul apt pentru şcoală trebuie să-şi exprime corect gândurile, dorinţele, intenţiile şi trăirile emoţionale, să verbalizeze adecvat ceea ce vrea să comunice cu altul.

În acest sens este necesar ca el să stăpânească limbajul ca mijloc de comunicare şi exprimare, dar şi ca mijloc de informare.

Dezvoltarea limbajului în grădiniţă

Capacitatea copilului de a comunica cu cei din jur, de a-şi exprima în mod inteligibil gândurile, ideile, constituie „baza" activităţii şcolare.

Copilul de grupă mare trebuie să redea cursiv o poveste, un basm cunoscut, o întâmplare sau un fapt trăit, auzit de la alţii sau imaginat de el. Pentru aceasta el va dispune de un vocabular corespunzător care presupune:

- pronunţarea clară a cuvintelor;
- formularea corectă şi clară a propoziţiei;
- punerea în valoare a cuvintelor folosite în funcţie de importanţa lor;
- sublinierea conştientă a sensului comunicării.

Dezvoltarea limbajului şi asimilarea limbii materne se realizează prin intermediul tuturor categoriilor de activităţi desfăşurate în grădiniţă, cât şi prin intermediul activităţilor şi factorilor adiacenţi procesului instructiv-educativ.

Odată cu dezvoltarea vocabularului activ, copiii folosesc în contexte noi cuvintele şi expresiile achiziţionate, apelând atât la sensul lor real, dar şi la cel figurat. Acest lucru reflectă disponibilitatea şi capacitatea lor de plăsmuire, de fabulaţie, de inventare a unor scenarii fanteziste, de creare în materie de comunicare.

Pentru a crea în mod conştient şi a obţine produse apreciabile, copilul trebuie să aibă exemple, să i se ofere lectură de calitate. Literatura pentru copii oferă posibilităţi nemăsurate de receptare, de înţelegere şi interpretare, de influenţare pozitivă a creativităţii verbale a preşcolarului.

Stilul vorbirii educatoarei se răsfrânge asupra vorbirii copiilor atât prin ceea ce le oferă în cadrul activităţilor

Scanned with OKEN Scanner

comune, cât şi prin ceea ce le oferă în comunicarea obişnuită pe tot parcursul programului din grădiniţă.

Limba vorbită în situaţii obişnuite trebuie să fie conformă cu toate regulile limbii culte, ca şi la activităţile care sprijină în mod direct dezvoltarea limbajului şi însuşirea limbii.

Datorită limbajului contextual se înregistrează următoarele progrese în dezvoltarea psihică a copilului:

- se intensifică funcţia intelectuală a limbajului;
- apar elemente de planificare pe plan mintal;
- cuvântul reglează întreaga activitate a copilului.

Povestirea şi rolul ei în exersarea capacităţilor de comunicare

În dezvoltarea vorbirii copiilor, un rol deosebit de important îl are povestirea. Ea este o metodă verbală care constă în prezentarea unor informaţii ori în redarea unor situaţii într-o formă impresionistă. Are un caracter narativ, solicitând într-o măsură mai mare latura afectivă a psihicului. Este una din activităţile cele mai plăcute copiilor, întrucât le satisface nevoia de cunoaştere şi de afectivitate, le stimulează imaginaţia şi constituie cadrul optim de exersare a capacităţilor de comunicare.

Povestirea are multe valenţe formative:

- prin intermediul ei copiii îşi însuşesc reprezentări despre obiecte, fenomene, fapte, întâmplări, situaţii care nu pot fi concepute ca atare;
- este un model de vorbire atunci când este prezentată într-o formă corespunzătoare în punct de vedere gramatical şi stilistic;
- povestirea reprezintă o preţioasă cale de influenţare a conştiinţei morale a copiilor, eroii şi situaţiile din basme devin adevărate modele pentru copii;
- povestirea reprezintă o cale de realizare a educaţiei estetice.

Povestirea este integrată în majoritatea activităţilor organizate în grădiniţă, indiferent de aria problematicilor abordate.

Prin folosirea cuvântului şi a imaginii artistice, povestirea îl familiarizează cu structura limbii, cu bogăţia formelor sale gramaticale, cu frumuseţea şi expresivitatea limbii şi contribuie astfel la dezvoltarea limbajului şi a gândirii lui.

În grădiniţă se desfăşoară două tipuri de povestiri:

- povestirile educatoarei;
- povestirile copiilor.

Toate povestirile contribuie la dezvoltarea proceselor psihice ale copiilor: gândirea logică, memoria voluntară, imaginaţia, atenţia şi limbajului ca mijloc fundamental de comunicare.

Povestirea educatoarei constituie sursa de informare pentru copii şi mijloc de comunicare de către educatoare a unor idei situaţii, sentimente redate de autor.

Povestirea copiilor constituie un „exerciţiu" de dezvoltare a vorbirii, prin căile corespunzătoare de punere în funcţie a tuturor proceselor psihice implicate în cadrul vorbirii.

Povestirile copiilor apar sub formă de repovestire şi povestiri create de copii.

Aspecte metodologice

Aceste tipuri de povestiri le-am planificat în mod gradat, iar strategiile abordate au condus la accelerarea procesului de activizare a funcţiilor mentale constructive şi creative ale copiilor.

Am pus accent pe „povestirile create de copii" deoarece implică un act individual de creaţie, constituind cadrul cel mai prielnic pentru cultivarea capacităţilor de exprimare corectă din punct de vedere gramatical, fluentă şi expresivă. Ele mi-au dat posibilitatea valorificării experienţei de viaţă a copiilor, de manifestare a imaginaţiei şi fanteziei lor creatoare. Au constituit o formă de muncă independentă pentru dezvoltarea vorbirii, formarea exprimării corecte şi stimularea creativităţii.

Povestirile create de copii au îmbrăcat diverse forme:

- povestiri după modelul educatoarei;
- povestiri pe baza unui plan dat;
- povestire cu început/ sfârşit dat;
- povestire pe baza unui material de sprijin.

Acestea din urmă s-au desfăşurat pe un suport senzorial cât mai variat şi mai bogat în semnificaţii: obiecte naturale, mulaje, desene, ilustraţii, tablouri, jetoane, diapozitive, filme, desenul animat.

Am căutat ca materialul intuitiv folosit să îndeplinească mai multe condiţii:

- să fie într-o stare perfectă;
- să aibă o accentuată notă artistică;
- să corespundă unor cerinţe de ordin didactic – să poată percepe mişcarea, acţiunea, forma, culoarea, dimensiunile să fie redactate cât mai aproape de realitate;
- să fie în cantităţi suficiente.

Materialele folosite au fost eficiente, orientând atenţia copilului şi asigurând prelucrarea informaţiei, devenind funcţionale în momentul când s-a operat cu ele. Au avut o eficienţă maximă deoarece au fost inspirate din viaţa plantelor şi animalelor apropiate lor, fiind legate de centrul de interes din săptămâna sau luna respectivă.

Activitatea cu tema „Hai să facem o poveste" constă în constituirea unei scene dintr-o poveste sau în ilustrarea unui episod de viaţă trăit sau închipuit de copil, folosind în acest scop elementele scenei respective pictate sau decupate din carton. Aceste piese pot fi aşezate pe masă sau culcate într-un tablou. Pentru aceasta am folosit siluete reprezentând personaje din basme, animale în diferite poziţii (mergând, stând, alergând); copaci cu frunze, cu flori, brazi, siluete de case, nori, împăraţi, pitici. Aceeaşi siluetă am folosit-o în variate scene din poveşti sau din viaţa de toate zilele. „O fetiţă" o poate întruchipa atât pe „Scufiţa Roşie", cât şi pe fetiţa care merge cu mama la piaţă, iar un animal poate figura în mai multe scene.

Povestea se pretează la realizarea unor multiple combinaţii care permit o foarte subtilă nuanţare a dificultăţii sarcinii, antrenând atât imaginaţia reproductivă, cât şi imaginaţia creatoare.

Dacă un copil nu a reuşit să prezinte singur o secvenţă dintr-o poveste sau din viaţa cotidiană, eu le-am exemplificat două variante pentru a-i obişnui cu multiple posibilităţi de redare a aceleiaşi scene.

Temele propuse trebuie să se refere la lucruri foarte bine cunoscute de copii pentru ca imaginaţia lor să aibă la dispoziţie un sortiment bogat şi variat de reprezentări ale memoriei cu care să poată opera.

La activitatea de povestire „Eu povestesc, tu desenezi" am cerut copiilor să povestească cursiv, expresiv o întâmplare hazlie şi să redea prin imagini desenate conţinutul povestirii.

Le-am cerut să inventeze o poveste, pornind de la „cuvânt dat", apoi să continuie povestirea colegului, dându-i alt curs, în activitatea numită „Continuă povestea".

În activitatea de povestire „Poveşti pe dos", pornind de la titlul real al poveştii copiii au creat unul „pe dos" (Ursul păcălit de vulpe – Vulpea păcălită de urs), „răsturnând" povestea pentru a crea una nouă, hazlie.

Atunci când am folosit banda magnetică, toate comentariile le-am făcut după înregistrarea tuturor variantelor date în legătură cu o imagine, urmând să se procedeze la fel şi pentru alte imagini.

Operaţia de comentare a imaginilor am făcut-o scurt, cu aprecieri pozitive şi am încheiat-o cu o scurtă povestire pregătită din timp, ţinând seama de posibilităţile de înţelegere ale copiilor.

În povestirea „Ce s-a întâmplat mai departe?" am prezentat 2-3 imagini care ilustrează momentele principale ale începutului unei povestiri.

Copilul a trebuit să deducă acţiunea reprezentată şi să

Scanned with OKEN Scanner

spună ceea ce crede că s-a întâmplat mai departe. Am intervenit cu una sau două întrebări ajutătoare atunci când a fost cazul, pentru a îndrepta atenţia copilului spre aspecte care îi scapă şi care i-ar folosi să închege o poveste mai bogată.

Întotdeauna, după fiecare încercare de compunere a unei povestiri, am făcut la adresa fiecărui copil aprecieri pozitive, arătându-i că greşelile sunt minore sau puţine şi că în povestirile următoare, dacă se va gândi mai bine, nu le va mai face.

Concluzii

Aprecierea pozitivă încurajează mult pe copil şi-i creează disponibilitatea pentru eforturi viitoare.

„Limba cea de toate zilele este o unealtă şi o formă a spiritului" afirma Lucian Blaga.

Limbajul este materializarea gândirii şi a imaginaţiei, iar rolul lui în formarea intelectuală şi în dezvoltarea facultăţilor sale creatoare este de necontestat.

Bibliografie:

1. Dumitrana, Magdalena – *Didactica preşcolară*, Bucureşti, Editura „Integral", 1998;
2. Dumitriu, Gheorghe – *Comunicare şi învăţare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998;
3. Şchiopu, Ursula – *Psihologia copilului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.

CREATIVITATEA – PREMISĂ A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂŢII

(CREATIVITY – A PREMISE FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY)

prof. Angelica Blagoci,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Boureni, com. Moţca, jud. Iaşi

Abstract:

Forming a creative personality requires the joint activity of all psychic functions of a person be they conscious or unconscious, native or acquired, biological, psychological or social involved in the production of the new and the original. Planning creative teaching requires making some decisions (decision management) and anticipating some open managerial strategies (strategic management), applicable in space and time on a long or short term (time management).

Creativitatea ca proces sau produs

Deşi conceptul de creativitate nu este clar definit îl putem asocia cu o activitate conjugată a tuturor funcţiilor psihice ale persoanei, conştiente şi inconştiente, native şi dobândite, de ordin biologic, psihologic şi social implicate în producerea noului şi originalului. Un anume potenţial creativ latent sau activ este prezent la orice om şi fiecare îl valorifică în diverse ocazii. Constituind o capacitate complexă, o structură caracteristică a psihicului, creativitatea unei persoane implică diversitate, fiind determinată în principiu de domeniul în care se manifestă.

Creativitatea poate fi abordată din punctul de vedere al capacităţii de a prelucra informaţia acumulată aducând-o la rezonanţă cu momentul comunicaţional actual, prin asumarea unui efort creativ, care să condiţioneze tot mai mult eficienţa activităţii umane, valorificând experienţele sale trecute şi combinându-le în structuri noi. În acest caz, după unii autori, creativitatea se defineşte ca proces. După alţii, definită ca produs, creativitatea reprezintă aptitudinea de a produce ceva nou şi de valoare, în concordanţă cu stadiul de civilizaţie, la care a ajuns societatea contemporană. Produsele creativităţii sunt şi ele divizate în produse palpabile şi produse psihologice, care pot fi exprimate sau numai gândite.

Personalitatea creatoare

În literatura de specialitate este menţionată şi o altă dimensiune a creativităţii şi anume personalitatea creatoare. Indivizii sunt sau nu persoane creatoare în funcţie de motivele, atitudinile şi aptitudinile care-i caracterizează. Motivul întotdeauna impulsionează şi orientează acţiunea subiectului spre obiective sau valori care au ca finalitate satisfacerea trebuinţei. Actele de creaţie sunt expresia întregii personalităţi. Th. Ribot (1905) considera că *„emoţia este fermentul fără de care nici o creaţie nu este posibilă"*. *„Aptitudinile speciale potenţează şi condiţionează performanţele creative."* (H. Pieron,1960).

S-au remarcat două paradigme complementare ale creativităţii. Paradigma subiectivă este centrată pe factorul „persoană" şi în jurul acesteia gravitează: „procesul", adică tehnologia de rezolvare a problemelor când individul uzează de informaţiile dobândite şi asimilate; „produsul" concretizat fie în ceva material (un produs), fie în ceva spiritual (o formulă, o lege, un principiu); „mediul" ca sumă a factorilor externi care o influenţează.

Paradigma obiectivă este centrată pe „sistem" şi acesta redefineşte: „procesul" ca evoluţie a domeniului de creaţie; „produsul" ca rezultat al evoluţiei sistemului şi „mediul" ca interacţiune a sistemului cu alţi factori externi.

Factorul comun urmărit este „produsul" obţinut fie ca rezultat al activităţii creative umane, fie ca rezultat al evoluţiei sistemului. Astfel, diferite descoperiri ştiinţifice pot fi interpretate din punct de vedere al ambelor perspective. De exemplu, din perspectiva subiectivă, criteriul de clasificare folosit de chimistul rus D. I. Mendeleev, respectiv descoperirea legii periodicităţii, a determinat apariţia sistemului periodic al elementelor în chimie drept produs. Din punctul de vedere al paradigmei obiective, sistemul periodic tot ar fi fost descoperit ca urmare a evoluţiei sistemului de cunoştinţe acumulate în domeniul chimiei. În sprijinul acestei consideraţii vine descoperirea legii conservării masei substanţelor în mod independent de către chimistul rus M. V. Lomonosov în anul 1756 şi respectiv de către chimistul francez A. L. Lavoisier în anul 1774. Însă au existat cazuri când evoluţia sistemului a fost depăşită de personalitatea şi geniul unor savanţi (schiţele unor invenţii tehnice ale lui Leonardo da Vinci).

Potenţialul şi procesul creativ

J. P. Guilford consideră că, potenţialul creativ reprezintă *„orice abilitate intelectuală care poate contribui la succesul producţiei creatoare"*, atunci când există pasiune, încredere în sine şi perseverenţă. Potenţialul creativ latent nu trebuie confundat cu manifestarea creatoare – act real care îmbină raţionamentul cu fantezia şi pentru care decisivă este existenţa spontaneităţii. Deasemeni trebuie să diferenţiem aptitudinea de capacitate. Astfel, aptitudinile se concretizează în predispoziţii anatomofiziologice înnăscute, iar capacităţile presupun posibilităţile de a efectua în prezent o activitate. Caracteristicile activităţii creatoare sunt productivitatea, utilitatea, eficienţa, originalitatea (Al. Roşca, 1967) şi definitorie: noutatea. F. Barron (1963) apreciază că originalitatea este relativă şi de aceea gradul de noutate al activităţii se raportează fie la raritatea produsului sau răspunsului unei persoane, fie la relaţia cu realitatea a performanţelor obiective şi subiective.

Creativitatea, pe lângă rezolvarea creativă de probleme presupune descoperirea şi formularea de noi probleme, fapt pentru care Mack Worth o denumeşte *„problem-finding"* (punerea/ găsirea de probleme).

Procesul creaţiei implică un grad înalt de spontaneitate în

Scanned with OKEN Scanner

manifestarea personalităţii, reflectând valoarea structurii bio-psiho-socio-culturală a acesteia din urmă. Unii specialişti consideră că procesul creaţiei are la bază gândirea logică, alţii, factorii de personalitate, iar a treia categorie susţine că *„imaginaţia creatoare este unul şi acelaşi lucru cu creativitatea"* (J. Piaget,1971) în ideea că inteligenţa, ca formă de organizare şi echilibru a structurilor cognitive, are ca principale funcţii *a înţelege* şi *a inventa*. Un nivel mediu de inteligenţă poate fi suficient penrtu a conduce la creativitate. Peste un anumit coeficient (după unii autori – 120) imaginaţia şi factorii de personalitate sunt cei care se identifică cu creativitatea.

A. D. Moore susţine că *„talentul creator se găseşte la oameni de tipuri, caractere şi categorii diferite* [...] *însă cu o serie de calităţi care le sunt comune tuturor; au spirit de observaţie, sunt inventivi, au imaginaţie, sunt plini de elan, sunt mereu ocupaţi, o bună parte din ei au simţul umorului"*.

Imaginaţia este mai importantă decât cunoaşterea (A. Einstein). Însă *„cel care are imaginaţie, dar nu are învăţătură, are aripi, dar îi lipsesc picioarele"* (J. Joubert), căci un anumit bagaj de cunoştinţe precise este absolut necesar.

Numai o activitate creatoare satisface pe deplin nevoia de afirmare de sine a psihicului uman, care-şi actualizează potenţialităţile sale.

Factori care influenţează comportamentul creativ

Evoluţia comportamentului creativ este influienţată atât de factori stimulatori, cât şi de factori de blocaj. J. P. Guilford atribuie flexibilităţii gândirii (spontane sau adaptative) rolul de principal factor psihic cognitiv al creaţiei. Urmează originalitatea, care fiind opusă conformismului în gândire poate fi considerată ca implicată în flexibilitate, în momentul operării cu informaţiile verbale şi apoi fluiditatea (verbală, ideatică, expresivă şi asociativă). Aceşti factori reprezintă trăsăturile care caracterizează gândirea divergentă. Deşi Guilford a mai adăugat alţi trei factori: elaborarea, sensibilitatea faţă de probleme şi redefinirea, modelul prezentat de acesta este eliptic de motivaţii sau influenţe externe, neincluzând aspectele comportamentale.

Cumulând diversele unghiuri interpretative ale diferiţilor autori se poate afirma că la actul creativ contribuie o serie de factori intelectuali (esenţiali fiind imaginaţia şi inteligenţa creatoare), apoi factori nonintelectuali (temperamentul, caracterul, motivaţia, atitudinile, sentimentele, aspiraţiile, voinţa) şi, nu în ultimul rând, factori sociali.

În structura creativităţii o contribuţie majoră la originalitatea răspunsurilor o au factorii nonintelectuali, comparativ cu factorii intelectuali, care de altfel sunt activizaţi şi direcţionaţi creativ de cei dintâi.

Concluzii

Formarea peronalităţii creative obligă la includerea unor dimensiuni şi condiţionări sociale cu influenţe asupra psihicului individului şi implicit a activităţilor creatoare, care pot fi facilitate de anumite împrejurări şi situaţii ale vieţii şi inhibate de altele. Motivaţia unei persoane este în funcţie de cerinţele sociale. Ca atare, dezvoltarea tehnicii în secolul nostru s-a datorat cerinţelor de progres continuu ale producţiei moderne. În ştiinţă, în tehnică sau artă, orice descoperire apare în urma asimilării creatoare a cunoştiinţelor generate de contemporani şi înaintaşi, influenţată de stadiul atins în cercetare. Dacă însă condiţiile de viaţă, de educaţie şi de cultură sunt nefavorabile, se pot pierde indivizi cu potenţial creativ, deoarece apariţia gândirii şi acţiunii creatoare este încetinită sau chiar iluzorie. Mediul social, economic şi cultural diferă de la o familie la alta, de la o societate la alta, astfel că orice înrâurire pozitivă constituie o acţiune stimulatorie în dezvotarea cunoaşterii, iar una negativă, o piedică în dezvoltarea progresului.

Bibliografie:

1. Cucoş, C. – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998;
2. Landau, E. – *Psihologia creativităţii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;
3. Nicola, I. – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994;
4. Niculescu, R. M. – *Pedagogie generală*, Bucureşti, Editura „Scorpion 7", 1996;
5. Stanciu, M. – *Elemente de psihologia educaţiei*, Iaşi, Editura „Performantica", 2005.

CULTIVAREA CREATIVITĂŢII ŞI DEZVOLTAREA GÂNDIRII ELEVULUI ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

(CULTIVATING CREATIVITY AND DEVELOPING STUDENT'S CREATIVITY IN THE INSTRUCTIVE-EDUCATIONAL PROCESS)

înv. Viorica Ghinea,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Drăgăieşti, jud. Dâmboviţa

Abstract:

Students's mooth graduation from primary-school to secondary-school has been, for some time, a major preoccupation of teachers. This passing becomes possible if in primary-school the teacher attentively observes the mechanism of concrete thinking, specific of young students, in order to help them achieve the mechanism of abstract thinking; abstract thinking is meant to help them understand and achieve more difficult knowledge.

Creativitatea ca dimensiune complexă a personalităţii

Creativitatea este o valoare social-umană şi educaţională a cărei activizare corespunde tendinţelor învătământului modern. Ea reprezintă *„vocaţia fundamentală a fiinţei umane"* pe care M. Ralea o aprecia ca o *„opţiune pentru valori rare"*. În general creativitatea apare ca produs, proces, ca dimensiune sintetică în profilul personalităţii, ca potenţialitate. Pe scurt, Paula Constantinescu Stoleru o defineşte ca *„disponibilitate generală a personalităţii orientată către nou"*.

Reprezentând o dimensiune complexă a personalităţii, creativitatea cuprinde multiple componente de ordin intelectual, afectiv, motivaţional, voluntar, atitudinal şi aptitudinal. În sinteză, ea presupune: inventivitate, ingeniozitate, fluiditate şi flexibilitate în gândire, capacitatea de a elabora soluţii şi imagini noi, originalitate, sensibilitate, spontaneitate, trebuinţe de performanţe, de realizare, autorealizare sau autoafirmare.

Etapele actului creator

Walas distinge patru etape esenţiale ale actului creaţiei privite ca proces specific:

1. *Prepararea* cuprinde mai multe activităţii:

a) definirea problemelor adevărate;

b) adunarea materialului;

c) munca reală de creaţie (începe după adunarea materialului);

2. *Incubaţia* (persoană antrenată în procesul creaţiei rămâne într-o stare de confuzie cognitivă şi cu un adânc sentiment de frustare);

3. *Iluminare* (insight-ul);

4. *Verificarea* trebuie să răspundă la trei întrebări:

a) Care este valoarea soluţiei provizorii întrezărite în etapa *„Străfulgerării"*?

Scanned with OKEN Scanner

b) Ne oprim din căutare sau dezvoltăm?
c) Există o cale mai elegantă pentru o soluţie mai bună?

Modele de învăţare creativă

Deşi imaginaţia creatoare nu poate fi desprinsă de domenii de activitate concrete, la Universitatea Barkelei, M. V. Convington a pus bazele unor programe şcolare pentru *„antrenarea elevilor în sarcini creative miniaturale, simplificate astfel încât să se reducă dependenţa de cunostinţele tehnice specifice"*.

În scopul proiectării experimentelor formative în procesul de învătământ s-a ajuns la o metodologie de proiectare a unor sarcini divergente adecvate capitolelor programelor de învătământ şi nivelurilor de vârstă ceea ce ar însemna *„trecerea de la intuiţie şi tatonare în influenţarea potenţialului creativ la o ştiinţa a modelării personalităţii creative"*.(1) Funcţia şcolii de a transmite elevilor algoritmi eficienţi pentru activităţile fundamentale şi de a îndruma aplicarea lor corectă, nu numai că se va păstra în condiţiile concentrării atenţiei pe dezvoltarea creativităţii, dar se va putea realiza mai eficient datorită activismului calitativ superior pe care îl provoacă la elevi angajarea lor în acte de creaţie.

În anul 1914, C. Mureşanu a iniţiat un model de învăţare creativă (experimentat şi în şcoli de la Geneva). El se baza pe antrenarea şi stimularea funcţiilor intelectuale, imaginative şi afective prin activizarea unor capacităţi, pe problematizarea conţinutului didactic şi realizarea unei colaborări permanente între profesori şi elevi, între elevi şi elevi. C. Mureşanu consideră că este important *„să trezeşti la elev trebuinţa de a crea care constituie atât pentru copil, cât şi pentru om în general, nevoia vitală de a trăi"*.

Modelul de învăţare creativă poate fi luat ca sistem de referinţă pentru strategiile didactice, el structurând şi restructurând operativitatea intelectuală, incită la putere de inovaţie – dimensiune a inteligenţei după A. Binet.

Blocaje ale creativităţii

Potenţialul creativ al elevilor este influenţat de contextul social-educational al dezvoltării lor, de climatul general al câmpului pedagogic în care se activează. În calea manifestării elanului creator pot apărea diferite blocaje:

a) Blocaje sociale

Neîncrederea în fantezie, axarea pe raţionamentul rece, logic, conduc la descurajarea gândirii inovatoare.

b) Blocaje metodologice

În rezolvarea problemelor se manifestă tendinţa de a utiliza „căile bătătorite" în detrimentul căilor nealgoritmice care prin ingeniozitate pot conduce la satisfacţii deosebite. Critica prematură poate bloca „iluminarea" ulterioară primei idei, care nu întotdeauna poate fi şi cea mai reuşită şi deci se elimină posibilitatea soluţiei valoroase.

c) Blocaje creative

Teama de a nu greşi, graba de a accepta prima idee, descurajarea rapidă, sunt în egală măsură piedici în desfăşurarea celor patru etape propuse de Wallon.

Cultivarea creativităţii în şcoală

Pentru a cultiva creativitatea în şcoli, în condiţiile în care progresele gândirii şi soluţionarea problemelor depind de un minim de inovaţie trebuie urmărite mai multe direcţii:

a) *Gândirea inovatoare trebuie să devină sarcină* importantă a şcolii.

Astăzi creaţia nu mai este privită ca un privilegiu ereditar al unei minorităţi supradotate. Deşi există voci care susţin că învăţământul actual, încorsetat, nu poate promova libertatea deplină a spiritului, gândirea, prin uimitoarea sa plasticitate, poate determina la acelaşi şcolar un anumit comportament la matematică de pildă, pentru ca, o oră mai târziu să adopte o cu totul altă orientare la arte plastice.

b) *Cultivarea imaginaţiei să se reflecte în* obiectivele instructiv-educative alături de educarea gândirii.

c) *Reflectarea obiectivelor în conţinuturi să fie prestabilită la edificarea culturii generale alături de potenţarea* ingeniozităţii.

d) *Utilizarea strategiilor alese să facă apel la* metodele generale (fără o relaţie anume), dar mai ales la cele specifice în raport cu o materie, anume în funcţie de conţinutul ei.

e) *Asigurarea unui climat democratic, prietenos*, stimulator pentru expunerea ideilor.

f) *Încurajarea gândirii divergente/ convergente* şi dincolo de zidurile şcolii ca o premiză a dezvoltării oricărei situaţii problematice reale sau imaginare.

Gândirea este un proces de mare complexitate. Andrei Cosmovici o consideră *„o activitate care constă într-o succesiune de operaţii care duc la dezvăluirea unor aspecte importante ale realităţii şi la rezolvarea anumitor probleme"*.

Operaţiile constitutive ale gândirii pot fi prezente în orice act care presupune această activitate (comparaţia, analiza, sinteza, abstractizarea şi generalizarea) sau în relaţie cu o categorie specială de probleme. A gândi înseamnă a judeca, iar a judeca înseamnă a afirma sau a nega un raport între obiecte, fenomene şi însuşirile lor. Relaţiile se grupează în jurul unui cuvânt (legătura cu limbajul) şi astfel iau naştere noţiunile.

A înţelege înseamnă a stabili o relaţie importantă între ceva necunoscut şi ceva dinainte cunoscut. Izvorul principal al înţelegerii este discuţia mentală. Gândirea abstractă se desfăşoară de obicei sub formă *„de controversă imaginară, sprijinită din când în când de evocarea unor fapte sau fenomene concrete"*.(2)

Din concluziile trase din analiza concepţiei lui J. Piaget şi P. Galperin asupra formării operaţiunilor mentale rezultă că atunci când elevii întâmpină greutăţi în înţelegerea unor aspecte în plan verbal, trebuie să se treacă în planul acţiunilor reale, folosind materiale concrete, desene ori scheme. Obiectivul „să învăţăm pe tineri să înveţe" se poate realiza numai punându-i pe aceştia în relaţia interactivă cu textul.

Forma clasică în care expunerea profesorului conducea la atitudinea pasivă a elevului antrena într-o mică măsură gândirea acestuia, oprimând creaţia în faşă. Convorbirea cu întreaga clasă antrena participarea elevilor, dar în maniera dirijării excesive. Nici răspunsul „şcolii active" la „şcoala tradiţională" n-a adus rezultatele scontate deoarece axarea pe studiul individual şi renunţarea la lecţii conduceau la un nivel insuficient şi superficial de cunoaştere.

Şcoala trebuie să scoată la lumină şi să canalizeze acele interese ale copilului legate strict de domeniul studiat sau în legătură cu domenii conexe. Activând constelaţia motivaţională şi menţinând-o continuu la nivelul optim, copilul va deveni interesat să înţeleagă şi să depăşească obstacolele ivite ca urmare a unor blocaje de orice natură.

Activitatea în clasă se poate desfăşura sub trei forme: frontală, pe grupe, studiu individual.

Activitatea pe grupe se poate organiza în funcţie de obiectivele urmărite (are ca scop învăţarea prin descoperire sau urmăreşte întărirea relaţiilor de grup) şi cu efect imediat în modul de evaluare. Uneori tema nu este formulată clar, lăsând loc dezvoltării gândirii şi mai ales stimulării creativităţii. Atitudinea activ-participativă indusă elevilor, prin gestionarea în grup a situaţiilor de învătare şi învăţarea prin descoperire, dirijată eficient de învăţător, conduc la amplificarea deliberării mentale. Ca rezultat, prin utilizarea recompenselor adaptate nivelului de vârstă şi în corelaţie cu registrul aptitudinilor personale, se dezvoltă interese autentice pentru un domeniu sau altul.

Activitatea frontală face parte din arsenalul tradiţional, dar nu trebuie înlăturată pentru că multe secvenţe ale unei lecţii nu se pot desfăşura decât în această manieră. Folosită la momentul oportun şi cu măiestrie devine complementară şi absolut necesară. Alternarea judicioasă elimină monotonia chiar şi în ipoteza unui învăţământ diferenţiat şi dă certitudinea utilizării unei palete mai largi de metode şi procedee.

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea individuală determină la elev un efort propriu de învăţare şi poate fi întâlnită în orice moment al lecţiei.

Concluzie

Modul de organizare al învăţământului, chiar şi în condiţiile unui consum mare de timp îşi dovedeşte superioritatea în realizarea unei învăţări creative. Aplicarea eficientă presupune însă selecţia judicioasă a conţinuturilor şi descongestionarea reală a programelor.

Bibliografie:

1. Landau, Erika – *Psihologia creativităţii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975;
2. Popescu-Neveanu, Paul; Zlate, Mielu; Creţu, Tinca – *Pshiologia şcolară*, Bucureşti, Universitatea Bucureşti, 1987;
3. Radu, T. Ion – *Învăţământul diferenţiat, concepţii şi strategii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.

PREGĂTIREA SOCIO-AFECTIVĂ ŞI VOLITIV-COMPORTAMENTALĂ A COPILULUI PREŞCOLAR

(THE SOCIO-AFFECTIVE AND VOLITIONAL-BEHAVIOURAL EDUCATION OF THE PRESCHOOLER)

educ. Viorica Creţu,
Grădiniţa Nr. 1, Cleja, jud. Bacău

Abstract:

The preschooler's preparation for school does not mean only a psycho-motor and intellectual education. We must also take into consideration the affects, the emotions, the feelings that are in full development and that occur situationally (the entire behaviour manifests a high instability. The socio-moral feelings are developed in the child's relationships with the ones around him. The child's education in kindergarten, under the aspect of the voluntary behaviour occupies an important place in the teacher's preoccupations.

Plăcerea de a deveni şcolar

Pregătirea pentru şcoală nu înseamnă numai o pregătire psiho-motrică şi intelectuală. Copilului trebuie să i se educe plăcerea, dorinţa de a deveni şcolar, fapt pentru care activitatea copilului preşcolar prezintă o serie de caracteristici noi. Deoarece afectele, emoţiile, sentimentele aflate în plină formare, se succed situaţional, întregul comportament manifestă o mare instabilitate. Preşcolarul mic trece uşor de la râs la plâns şi poate râde cu hohote, cu lacrimi pe obraz. După 4 ani, dispoziţiile devin mai persistente, apar stările emotive deosebite, cum ar fi stările de conştientizare a culpabilităţii sau acelea care exprimă fapte neadmise.

Stările afective în perioada preşcolară

La vârsta de 4 ani, copilul are şi explozii de afecţiune, de mânie şi de furie sau de abandon. În structura stărilor afective acţionează şi elemente educative legate de ceea ce este voie şi ceea ce nu este voie. Spre vârsta de 5 ani, stările afective puternice au rezonanţe prelungite. Preşcolarul are emoţii numeroase şi tot mai variate. Se manifestă sensul şi trăirea recompensei nemeritate ca o emoţie în care bucuria recompensei este încălcată de nelinişte.

Întreaga viaţă interioară se îmbogăţeşte foarte mult în perioada preşcolară. O altă caracteristică a vieţii afective la preşcolari constă în creşterea rezonanţelor afective morale. Controlul moral se contrapune stării emotive a tentaţiilor. Copilul descoperă faptul că tentaţiile trebuie parţial dezvăluite, că unele nu pot fi satisfăcute decât în anumite feluri. Caracterul restricţiilor se instituie în regimul de viaţă şi în programele sale.

Memoria afectivă are un rol important în această evoluţie, imitarea adulţilor atrage atenţia asupra restricţiilor la care se supun şi ei. Există o axă afectivă foarte puternică care acţionează în perioada preşcolară. Aceasta leagă altruismul şi tendinţa tot mai puternică de independenţă.

Un alt fapt important al dezvoltării stărilor afective în perioada preşcolară constă în apariţia sentimentelor estetice, intelectuale şi sociale. În privinţa sentimentelor estetice, gustul estetic al copiilor este puţin dezvoltat, îi impresionează mai mult obiectele, culorile, formele acestora, compoziţia în pictură, sculptură, frumosul artizanal. Sentimentele intelectuale se dezvoltă în strânsă legătură cu cerinţele de cunoaştere şi observaţie a mediului cultural. Curiozitatea este elementul esenţial al sentimentelor şi emoţiilor intelectuale.

Sentimentele social-morale se dezvoltă în relaţiile copilului cu cei din jurul său (cu adulţii, cât şi cu alţi copii), fiind strâns legate de sociabilitate şi de generalizare a sentimentelor de ataşament, dragoste, admiraţie, respect. De o importanţă deosebită este climatul afectiv favorabil atragerii copilului în activităţi încă din primele zile de grădiniţă. Acest climat depinde de calităţile educatoarei, de pasiunea şi competenţa ei profesională.

Într-o atmosferă de joc, de voioşie şi de echilibru sufletesc, copilul va câştiga încrederea în cei din jur, va începe să comunice şi să evolueze de la jocul individual – „unul lângă altul", la jocul „împreună cu alţi copii". Educatoarea trebuie să fie atentă la cultivarea şi stabilizarea unor relaţii de prietenie, de cooperare şi ajutor reciproc între copii. Nu este indicat să se despartă copiii prieteni, mai ales la activităţile comune, pe motiv că „vorbesc la lecţie"; ei trebuie atraşi spre ocupaţia propusă, făcând lecţia mai interesantă.

Cu timpul, minciuna, înşelătoria încep să devină sesizate şi blamate ca fiind comportamente „rele", la fel agresivitatea (bătaia), răpirea de jucării, conduitele egocentriste, excesivitatea din relaţiile cu alţi copii. Sentimentele social-morale sunt strâns legate de cerinţa de independenţă, care este foarte puternică între 3-5 ani şi se manifestă prin stări emoţionale la serbări sau în cazul povestirilor cu subiecte eroice. Preşcolarul vrea să semene şi cu alte persoane decât cu cele din familie, mai ales cu oameni din profesii temerare: aviatori, paraşutişti, ceea ce arată că în domeniul aspiraţiilor se constituie unele perspective, fapt care marchează apariţia primelor idealuri (motivate afectiv).

Negativismul

Printre exploziile afective ale copiilor preşcolari se numără şi negativismul acestora, provocat de trăirea unor frustraţii, teama de a nu fi părăsit, teama de a nu fi pedepsit. Negativismul se manifestă sub două forme: ca dezadaptare şi inadaptare. Ca dezadaptare, negativismul se exprimă datorită unei distanţe mari între inflaţia de dorinţe legată de formarea personalităţii şi creşterea situaţiilor de frustraţie: temperări, întreruperi neîndemânatice de către educatoare de la activităţile plăcute de joc etc.

Negativismul de inadaptare se manifestă prin dificultatea de a face faţă la ceva şi se manifestă agresiv sub formă de încăpăţânare, uneori stări depresive.

Ca probleme educative prezintă importanţă prevenirea frustraţiilor inutile care creează amărăciunea nedreptăţii, educarea identităţii şi a mândriei de ţară. Printr-o astfel de reorganizare a planului afectiv se creează o nouă expresivitate a personalităţii copilului.

Pregătirea procesului socio-afectiv necesar şcolii

Pentru pregătirea procesului socio-afectiv necesar şcolii este nevoie ca educatoarea să cunoască unele aspecte teoretice ca să orinteze munca practică educaţională în această direcţie, dintre care amintim:

- cunoaşterea gamei emoţiilor primare (dispoziţii organice, afecte, angoase, stress psihic) şi a derivatelor acestora.

Scanned with OKEN Scanner

Educatoarea, prin dragostea de copil, reuşeşte să socializeze manifestările emoţional-primare ale copilului şi mutaţiile operate de ea se înscriu pe viaţă în conştiinţa copilului, transferându-se în trăsături pozitive de caracter. Din acest aspect al educării afectivităţii şi al pregătirii afectivităţii se desprinde ca obiectiv – formarea frânelor condiţionate, formaţiuni neurologice corticale care se opun stărilor emoţionale primare;

- cunoaşterea gamei emoţiilor secundare (plăcere-neplăcere, satisfacţie-indignare, bucurie-tristeţe) şi a caracterului acestora de bipolaritate valorică contradictorie, a dispoziţiilor secundare, a sentimentelor şi pasiunilor superioare care apar şi se dezvoltă în condiţiile relative de viaţă şi de educaţie.

Dezvoltarea emoţiilor secundare pozitive (bucuria, plăcerea, entuziasmul) se educă în cadrul tuturor activităţilor din grădiniţă, prin crearea unei atmosfere care să îndepărteze din viaţa copiilor tristeţea, ura, dispreţul, antipatia, insatisfacţia, supărarea. Procedeul metodologic nu poate să fie decât cel al atmosferei calde, blânde. Parafrazând spusele lui Horaţiu în privinţa creării unei atmosfere de participare la tristeţea sau bucuria cuiva (*„Dacă vrei să mă faci să plâng, trebuie mai intâi tu însăţi să plângi"*), putem spune că fericirea copilului este dată de fericirea noastră (*„Dacă vrei să mă faci fericit, mai întâi tu însăţi trebuie să fii fericită, dacă vrei să mă bucuri, tu însăţi să te arăţi bucuroasă"*).

Aceste învăţături nu reliefează altceva decât adevărul că educatoarea este cea care imprimă copilului dragostea pentru activitatea de mâine, plăcerea de a lucra în colectiv, bucuria reuşitei, satisfacţia muncii. Copilul va şti şi va fi bucuros că mâine va fi şcolar şi va aştepta cu bucurie ziua împlinirii acestui vis, dacă educatoarea a sădit în sufletul lui dragostea de şcoală, de învăţătură, de dascălul care-i va purta paşii spre drumul cunoaşterii şi al devenirii.

Pregătirea copilului în grădiniţă privind comportamentului voluntar

Pregătirea copilului în grădiniţă şi sub aspectul comportamentului voluntar ocupă un loc important în preocupările educatoarei. Dintre categoriile de conduite care prezintă un deosebit interes pentru educatoare şi dezvoltarea psihică a copilului amintim, pe de o parte, deprinderile, iar, pe de altă parte – activităţile ludice. La venirea în grădiniţă, copilul posedă un oarecare bagaj de deprinderi şi conduite în privinţa autoservirii. În grădiniţă, aceste comportamente, deprinderi se amplifică, se consolidează, tinzând să devină obişnuinţe. Astfel, copilul preşcolar îşi însuşeşte deprinderea de a se spăla pe mâini înainte şi după masă, foloseşte corect tacâmurile, serveşte frumos masa, nu face mofturi la masă şi ştie să mulţumească. El dobândeşte, prin voinţă proprie, autonomie în deprinderile de îmbrăcare şi dezbrăcare.

Copilul devine conştient că este nevoie să devină ordonat, curat pentru că şi ceilalţi copii sunt la fel. Se întâlnesc însă, în rândurile copiilor, şi unele „infirmităţi" datorate neexersării îmbrăcării şi dezbrăcării, acestea demonstrând lipsa de educaţie care alimentează dependenţa copilului şi stabilizarea dezordinii ca trăsătură specifică.

La vârsta preşcolară se formează şi deprinderi de conduite igienice, care, spre vârsta de 5 ani sunt legate de alimentaţie, de îmbrăcare şi încep să se stabilizeze ca obişnuinţe. Prin întreaga activitate din grădiniţă, copilului i se formează nu numai deprinderi de conduită igienică, ci şi deprinderi de formare a unui comportament corect, civilizat, în privinţa respectării şi înţelegerii partenerilor de joc, a ajutării acestora în rezolvarea unor sarcini, în privinţa utilizării regulilor de politeţe atât cu colegii, cât şi cu părinţii.

Activitatea zilnică cu copiii preşcolari îi determină să-şi manifeste diferite interese de cunoaştere, care se diversifică, ajungând la interesul de învăţare. Prin jocurile „de-a şcoala", „de-a scrisul", copiii sunt interesaţi de la cunoşterea literelor la cunoşterea alfabetului. Lectura după imagini „În vizită la şcoală", observările „Şcoala", „Rechizitele şcolarului" sunt prilej pentru educatoare de a transmite copiilor cunoştinţe despre activitatea şcolară, cât şi depre modul cum trebuie să se comporte un viitor şcolar (să fie ascultător, sârguincios, atent, cinstit, punctual).

În grădiniţă, preşcolarul învaţă să respecte o anumită ierarhie a colegilor, ei învaţă că nu este neapărat obligatoriu să ocupe mereu primul loc în atenţia educatoarei. Primul loc ei ştiu că este al copilului care răspunde cel mai bine la lecţii, care este cuminte, disciplinat, ascultător, care lucrează curat şi corect fişa la matematică şi de exerciţii grafice, care termină tema dată de educatoare.

Interesul pentru afectivitatea eficientă, pentru muncă, este dat de valoarea formativă a activităţilor desfăşurate. Copilul simte în diferite activităţi pe care le face că este responsabil cu ceva. Astfel, el învaţă să fie harnic, ordonat, contribuind astfel la prevenirea insuccesului şcolar şi la o adaptare adecvată activităţii de tip şcolar.

Concluzii

Din punct de vedere socio-afectiv, copilul care va merge la şcoală trebuie să-şi dobândească autonomia, adică să stăpânească deprinderile de autoservire. Dezvoltarea socio-afectivă a copilului preşcolar presupune capacitatea sa de a coopera, de a colabora cu ceilalţi copii, de a accepta ierarhia în grupă. De asemenea, copilul preşcolar trebuie să aibă o anumită toleranţă de frustrare. El trebuie să dovedească o anumită receptivitate pentru înaltele valori umane: pentru bunătate, pentru dragoste, să poată discerne frumosul de urât, să poată sesiza ce înseamnă dreptatea, adevărul la nivelul posibilităţilor lui de vârstă.

Copilul trebuie să dorească să crească mare ca să înveţe să scrie şi să citească. Gradul de adaptare la activitatea şcolară presupune conştientizarea sarcinilor primite, prezenţa trebuinţei de a învăţa, capacitatea copilului de cunoaştere, de a asimila, de a păstra cerinţele extreme, concretiza prin influenţele instructiv-educative organizate, precum şi manifestarea lui de a se modela, de a se exterioriza, în consensul acestora, prin abnegaţie, dăruire, perseverenţă şi o anumită capacitate de rezistenţă la efort.

Bibliografie:

1. Kulsar, Tiberiu – *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;
2. Popescu-Neveanu, Paul – *Studii psihologice privind dezvoltarea copiilor de la 3-7 ani*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970;
3. Şchiopu, Ursula; Verza, Emil – *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.

DESPRE ROLUL AFECTIVITĂŢII ÎN STIMULAREA ÎNVĂŢĂRII

(ON THE ROLE OF AFFECTIVITY IN STIMULATING LEARNING)

inst. Oana Ionescu-Popa,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Grigore Moisil", Ploieşti

Abstract:

The connection between affectivity and learning is bidirectional and complex. Feelings can be a stimulant or an impediment in the process of learning, they can be constructive or destructive, they can be a help or an obstacle against learning. The educational influence is evaluated and

Scanned with OKEN Scanner

filtered affectively, generating answers and emotional states. Positive emotions determine the increase of the motivation for learning, the urging towards reaching the goal, while negative emotions are often a cause for the problems connected to learning.

Despre afectivitate

Problema emoției este una dintre cele mai controversate, cele mai discutate în psihologie. În raport cu locul emoției în viața psihică și rolul ei în întreaga activitate a omului s-au delimitat/ tranșant mai multe opoziții: unele curente absolutizează rolul rațiunii, negând importanța emoției, altele pe cel al componentei instinctual iraționalã, implicit a trãirii emoționale, altele contestă emoției orice valoare instrumental-adaptativă, orice rol pozitiv sau optimizator, altele așează desfășurarea întregii activități pe suport emoțional afectiv.

Cogniție, afectivitate, motivație

Afectivitatea ocupă în sistemul psihic o poziție de interfață între cogniție și motivație, cu aceasta din urmă împletindu-se cel mai strâns.

Cogniția mediază, oferă semnale de activare și declanșare a emoției, nefiind o cauză a acesteia, ci doar o condiție necesară, care rezidă în natura raportului dintre cele două planuri de referință ale personalității umane, planul intern și planul extern. Uneori procesele cognitive preced și condiționează producerea emoției, alteori reflectarea afectivă devansează, precede cogniția. Între emoție și cogniție există o relație bilaterală – se condiționează reciproc, dar referentul trăirii emoționale este oferit de experiența cognitivă în raport cu situațiile și obiectele din jur. Cogniția bine determinată favorizează trăirea unei emoții specifice, favorabile – cu tendință de apropiere – sau nefavorabilă – cu tendință de îndepărtare, pe când cogniția confuză favorizează producerea unei emoții nespecifice, tradusă de regulă în neliniște, agitație, tensiune difuză.

Legătura dintre afectivitate și motivație nu se reduce numai la cea de semnalizare – o emoție semnalizează o stare de motivație, ci implică și posibilitatea ca emoția să devină motivul care declanșează acțiunea; emoțiile împing subiectul să acționeze în concordanță cu semnul și intensitatea trăirii, trecând din ipostaza de stare în cea de impuls; în prima ipostază, de stare, emoția influențează comportamentul general al subiectului; în cea de motiv declanșează o acțiune specifică în raport cu situația-stimul dată. Astfel, afectivitatea devine intim legată de acțiune, de comportament, legătură cu caracter complex, conținutul și efectul ei fiind variabil în funcție de forma și de complexitatea emoțiilor, de caracteristicile specifice ale trăirilor individuale.

Învățarea

Definițiile învățării au toate o notă comună: o achiziție care produce o schimbare comportamentală.

În sens larg – ca fenomen universal în viața organismelor – învățarea este procesul de dobândire (de către ființa vie) a experienței individuale de comportare. La acest nivel de analiză, care este unul biofiziologic, mecanismul învățării coincide cu mecanismul adaptării individuale, bazat pe formarea legăturii condiționate, grație căreia stimulul indiferent dobândește, prin întărire, o anumită valoare semnalizatoare, devenind semnificativ. El se înscrie, astfel, în experiența organismului, determinând organizarea unei anumite reacții. Prin aceasta animalul „învață", adică dobândește o nouă experiență în raport cu stimulul și-și modifică în mod corespunzător conduita.

În sens psihopedagogic – ca proces existent numai la om – învățarea este o activitate (pe care o desfășoară elevul în școală și orice om în situație similară) pentru însușirea de cunoștințe și dobândirea de deprinderi în toate sectoarele vieții psihice – cunoaștere, emotivitate, voință.

Învățarea, deci, este o activitate de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu și dezvoltarea psihocomportamentală.

Conexiuni afectivitate-învățare. Rolul emoțiilor în stimularea învățării

Controversa privind rolul afectivității în activitatea umană a pătruns și în plan educațional, determinând tendințe divergente, fie accentuând modelarea și dezvoltarea intelectului, a raționii, fie a sferei emoțional afective. Pentru unii, prezența componentei emoționale este doar un balast, o sursă de erori, de eșecuri, de inadaptari sau dezadaptari, iar acest punct de vedere a fost, din pacate, multă vreme cel preponderent luat în calcul în activitatea educațională. Daniel Goleman, prin a sa teorie asupra inteligenței emoționale, cunoscută astăzi și în România și intrată și pe terenul educației, a zdruncinat oarecum acest punct de vedere, determinând o nouă viziune, aceea a armonizării dintre cognitiv și afectiv, dintre intelect și emoții, dintre idei și sentimente, dintre rațiune și puterea emoțiilor ca sursă de energie și activare-rezonare permanentă la situațiile existente, în caz particular la situațiile de învățare.

În desfășurarea unei activități de învățare în general și în învățarea școlară în particular intervin toate dimensiunile psihice, întreg sistemul psihic uman este implicat în învățare. Între aceste dimensiuni ale psihicului uman, afectivitatea, deși uneori neglijată, este una dintre cele cu rol determinant, major, mai ales ținând cont de ideea, enunțată de John Dewey, că realitatea copilului se unifică pe dimensiune afectivă, iar organizarea experiențelor de învățare trebuie să avantajeze această înclinație naturală a copilului.

Mai concret, în învățare, ca de altfel în orice activitate umană, emoțiile determină coordonatele pe care se realizează relaționarea cu semenii, cu lumea, este profund implicată în structurarea relațiilor interpersonale și în determinarea climatului psihosocial. Nu există situație socială, influență comunicațională sau educațională care să nu fie evaluată și filtrată afectiv, care să nu genereze răspunsuri și stări afective. Simpatia sau antipatia, agresivitatea sau toleranța, prietenia sau ura, altruismul sau egoismul, cooperarea sau invidia, precum și modul în care individul se simte agreat, apreciat, integrat, respins, izolat, persecutat, îl conduc spre determinarea poziției sale într-o situație dată sau în lume în general. Relaționarea afectivă își pune amprenta pe relaționarea la alte niveluri: cognitiv, atitudinal, acțional, în funcție de semnul, natura și intensitatea trăirilor emoțional-afective.

În procesul de învățare emoțiile pot fi un stimulent sau un impediment, pot fi constructive sau distructive, pot fi ajutor sau obstacol în calea învățării.

În înțelesul obișnuit, emoțiile sunt acele trăiri care dau culoare vieții și ne permit să experimentăm toate bucuriile și tristețile. Fără aceste trăiri, ca bucuria de a revedea un prieten drag, ca durerea pierderii cuiva, ca regretul de a fi facut un comentariu nepotrivit, ca extazul în fața unei opere de artă, viețile noastre ar fi sărace, lipsite de înțeles.

Emoțiile își au originea în sistemul limbic, acela responsabil cu direcționarea trăirilor și, în consecință, a comportamentului. Emoțiile joacă un rol de *comutator* al activității, deci și al învățării. Când acest comutator se află pe poziția *închis* este disponibil doar potențialul pentru învățare. Când poziția se schimbă în *deschis*, iar sistemul limbic interpretează informația și o trimite spre procesare cortexului, setează și *tonul* emoțional cu care această informație ajunge să fie prelucrată. Dacă acest ton este unul pozitiv, comportamentul va fi direcționat spre un scop, adică devenim motivați să acționăm, gândirea și învățarea fiind puternic susținute. În caz contrar, când informația este considerată negativă, atât gândirea cât și învățarea sunt mai mult sau mai puțin blocate. Acest sistem de interpretare a informației ca pozitivă sau negativă se bazează pe amintirile persoanei și reacția imediată la evenimente curente, pe modul în care privește și se rapotează la experiențe trecute sau prezente,

Scanned with OKEN Scanner

creând o stare emoţională orientată fie pozitiv, fie negativ. Cu cât această stare emoţională este mai favorabilă, cu atât învăţarea va fi mai stimulată, mai susţinută afectiv, mai eficientă. Multe cercetări arată că stările de fericire, de mulţumire au efecte benefice asupra învăţării, memoriei şi comportamentului social. Invers, o stare emoţională negativă, va avea impact nefavorabil asupra învăţării şi a motivaţiei de a acţiona.

Concluzie

Sistemul limbic acţionează ca un mediator între gândire şi trăire. În aceste condiţii este uşor de dedus că emoţiile au un rol crucial în corectitudinea deciziilor pe care le luăm şi în claritatea şi eficienţa cu care gândim. Emoţiile influenţează gândirea şi învăţarea, favorizând fie o gândire limpede, fie una tulbure, fie un mod eficient de a învăţa, fie subminând învăţarea.

Bibliografie:

1. Campbell, Ross – *Educaţia prin iubire*, Bucureşti, Editura „Curtea Veche", 2001;
2. Goleman, Daniel – *Inteligenţa emoţională*, Bucureşti, Editura „Curtea Veche", 2001;
3. Golu, Mihai – *Fundamentele psihologiei*, Bucureşti, Editura Fundaţiei „România de Mâine", 2005;
4. Roco, Mihaela – *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Iaşi, Editura „Polirom", 2004.

FORMAREA CARACTERULUI LA ELEVI

(FORMING STUDENTS' CHARACTER)

inst. Daciana Nemeş,
Gimnaziul „Europa", Târgu-Mureş

Abstract:

Nowadays' schools are assaulted by a wave of indiscipline and disinterest towards the process of education. Almost daily the teacher is confronted with visible challenges such as: trivial language, interruptions, verbal aggression, rioting, anger, deceit, all because of the lack of a harmonious character. The roots of the cause for such behaviour must be discovered through the analysis of what is called punctuality, empathy, generosity, forgiveness, self-control, listening, attention.

Motto: *„Nici un om nu se poate ridica deasupra limitelor propriului său caracter."* (*Viscont Morles*)

Termenul de caracter – scurtă definire

Termenul de caracter este de origine elenă şi înseamnă „trăsătură" sau „semn". Potrivit definiţiei, prin caracter înţelegem acele trăsături durabile şi distinctive făurite în viaţa unui om, care îi determină vorbele, reacţiile, acţiunile, indiferent de circumstanţe.

Pentru înţelegerea mecanismelor neurofiziologice ale caracterului trebuie să avem în vedere tipul de activitate nervoasă superioară, temperamentale, (relaţiile dintre genotip şi fenotip), stereotipul dinamic şi cele două sisteme de semnalizare ale cortexului. Conţinutul caracterului îl constituie întreaga experienţă de viaţă a omului, din punct de vedere fiziologic acest conţinut este reprezentat de întregul sistem de legături temporare, iar psihologic prin atitudinile dominante: trebuinţele, convingeri, sentimente, interese, adică factorul emoţional.

Caracterul şi motivaţia

Caracterul bun este motivaţia interioară să faci ce este bine, în conformitate cu cele mai înalte standarde de comportament, în orice situaţie.

S-a demonstrat că există trei motive pentru care oamenii fac ce este bine: 1. teama; 2. câştig personal (în sensul dezvoltării personale); 3. pentru că este bine.

Caracterul bun este testat de reacţia unei persoane sub povara unor situaţii dificile.

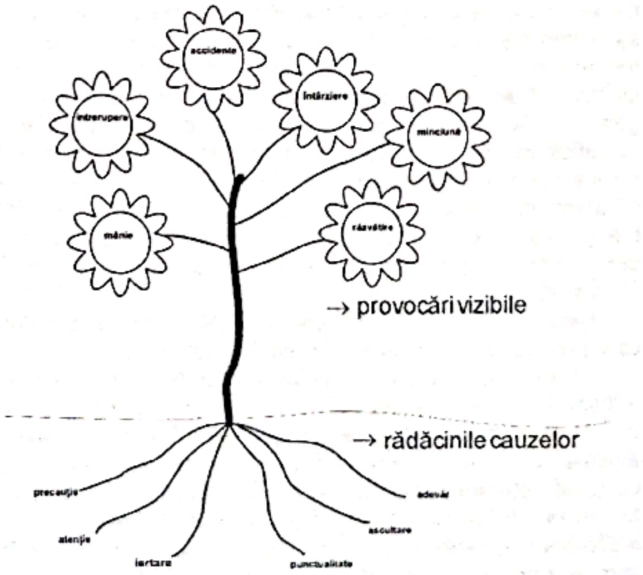
Caracterul bun transcende diferenţe, cum ar fi vârsta, poziţia, statutul financiar, religia, sexul, personalitatea, familia şi educaţia. Nu în ultimul rând, caracterul izvorăşte din inimă.

Pe întreaga perioadă de viaţă a individului, caracterul se dezvoltă şi se formează prin deciziile luate clipă de clipă. De aceea, în şcoală trebuie să i se ofere elevului mediul propice pentru formarea trăsăturilor de caracter pozitive.

Sfaturi practice privind modelarea caracterului

În urmă cu 50 de ani, cele mai mari probleme pe care le întâmpinau cadrele didactice erau: sărăcia elevilor, lipsa materialului didactic şi vorbitul în timpul orei.

Astăzi elevii nu mai fac parte din familii foarte sărace, (doar un număr foarte mic), există materiale didactice diverse, numărul elevilor din clasă a scăzut sub 30, de la 40-42 ca pe vremuri şi, totuşi, şcolile sunt asaltate de un val de indisciplină şi de dezinteres faţă de procesul de învăţământ. Ne confruntăm cu provocări destul de vizibile, cum ar fi: răzvrătirea, mânia, limbaj vulgar, întârzieri, înşelăciune, minciună, întreruperi, accidente, agresiune verbală şi fizică, tutun, alcool, droguri, toate acestea demonstrând lipsa caracterului. Această lipsă are multiple cauze. Rădăcinile cauzelor trebuie să le găsim prin analiza a ceea ce numim: precauţie, punctualitate, autocontrol, atenţie, ascultare, adevăr, respect, iertare, empatie. Dacă am reprezenta caracterul printr-o floare am obţine provocările vizibile pe flori – şi lipsa caracterului în rădăcinile florii.



Preocupaţi de dezvoltarea caracterului la elevii noştri, şi nu numai, trebuie să pornim de la 3 cuvinte cheie:

- evidenţiază (defineşte fiecare trăsătură pozitivă pe înţelesul tuturor);
- pretinde (efectuând aplicaţii practice, ilustrând prin exemplul personal);
- apreciază (căutând moduri de a stimula pe ceilalţi, lăudând caracterul mai mult decât reuşita, lăudând în mod public).

Avantajele formării caracterului nu vor întârzia să apară. Se vor observa relaţii colegiale îmbunătăţite, mediu de viaţă

Scanned with OKEN Scanner

pozitiv, şcoli mai sigure, familii mai puternice, comunităţi mai bune, iar cadrele didactice îşi ajută elevii să-şi atingă potenţialul maxim.

Deoarece cu actuala clasă am avut probleme cu neascultarea, am pregătit un material care să mă ajute să rezolv problema. Redau în continuare modul în care am lucrat. La şedinţa cu părinţii am prezentat un material cu tema „Ascultarea şi neascultare" – cauze şi metode de remediere. Am cerut implicarea părinţilor în rezolvarea situaţiei. Timp de 2 săptămâni, seară de seară, trebuiau să citească împreună cu elevii şi să discute despre „cheile" ascultării. Pe o fişă am definit termenul de ascultare, versus neascultare, apoi cheile ascultării.

1. Ascult de persoanele cu autoritate.
2. Promit să am o atitudine voioasă.
3. Promit să îndeplinesc orice se aşteaptă de la mine.
4. Promit să nu mă plâng.
5. Promit să fac mai mult.

În decurs de 2 săptămâni trebuiau să cunoască fiecare elev „cheile".

Am căutat texte literare din lumea plantelor şi a animalelor care se referau la ascultare. Cel mai „ascultător" animal este elefantul. Dresat de mic, este cel mai docil animal. Am citit povestea „Elefantul la circ", iar la ora de abilităţi practice am confecţionat 5 chei din carton, pe care am scris:

1. fără să mă plâng;
2. complet;
3. cu voie bună;
4. imediat;
5. tot mai mult.

Prin discuţii am ajuns la concluzia că aceste 5 chei împreună deschid o uşă, uşa ascultării, şi că o cheie fără celelalte nu are nicio valoare.

De câte ori îmi dădeau ocazia îi obligam să-mi enumere „cheile" ascultării şi să comenteze singuri unde este greşeala.

Am avut plăcuta surpriză să constat că relaţiile mele cu elevii care nu ascultau s-au ameliorat în mod simţitor.

De aceea cred că în şcoală ar trebui promovată o cultură a caracterului, concentrându-ne pe obiectiv corect, urmând un program, lucrând împreună cu o echipă.

Chiar dacă cadrele didactice, evidenţiază deja calităţi cum ar fi: atenţia, sinceritatea, ascultarea şi responsabilitatea, curriculum-ul „Mai întâi caracterul!" oferă o abordare sistematică şi cuprinzătoare de a-i învăţa pe elevi cum să ia decizii bune.

Găsim modalităţi de a face predarea caracterului clară, distractivă şi uşor de memorat.

Concluzii

Institutul pentru Instruirea Caracterului, cu sediul în Oklahoma City, a fost înfiinţat pentru a promova adevăratul succes în afaceri, şcoli, comunităţi, familii şi alte organizaţii, prin încurajarea educării şi dezvoltării caracterului. Având la bază 49 de calităţi, programul „Mai întâi caracterul!" (Character first!) oferă o varietate de seminarii şi resurse pentru a stimula formarea caracterului în indivizi din toate domeniile vieţii.

În exclusie pot să spun că importanţa formării caracterului rezultă din faptul acesta:

- este o modalitate prin care o persoană ia decizii:
- determină atitudinile vorbele şi acţiunile cuiva.

Aproape orice problemă şi orice reuşită îşi are originea în caracter.

Bibliografie:

1. Teodorescu, Stela – *În lumea copilului: prieteni, colegi, cunoscuţi*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976;
2. Teodorescu, Stela – *Psihologia conduitei*, Bucureşti, Editura „Ştiinţifică", 1972.

CUNOAŞTEREA DE SINE ŞI DEZVOLTAREA PERSONALĂ

(SELF KNOWLEDGE AND PERSONAL DEVELOPMENT)

înv. Mihaela Blaj,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Săbăoani, jud. Neamţ

Abstract:

Self knowledge and the image about oneself are complex processes that involve many dimensions. Self knowledge is a cognitive, affective and individually motivational process that has important influences according to the milieu. It is developed with age and with life's experiences. Objective self-knowledge involves a certain level about oneself, a high critical and self-critical sense and the consciousness of imperfection. One's own image is formed according to the individual's capacity of self-knowledge.

Despre cunoaşterea de sine

Cunoaşterea de sine şi imaginea de sine sunt procese complexe care implică mai multe dimensiuni.

Cunoaşterea de sine este un proces cognitiv, afectiv şi motivaţional individual care suportă influenţe puternice de mediu.

Cunoaşterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta şi cu experienţele vieţii.

Cunoaşterea de sine:

- reprezintă o stăpânire directă a unor informaţii cât mai complete şi reale despre propria persoană;
- este o activitate specifică de cunoaştere mai mult sau mai puţin intenţionată şi organizată, orientată către analizarea şi evaluarea propriului eu, propriilor capacităţi, aspiraţii şi acţiuni;
- apare ca preocupare între 14 şi 16 ani.

Formarea imaginii de sine

Autocunoaşterea obiectivă implică un anumit nivel şi volum de cunoştinţe despre sine, înalt simţ critic şi autocritic şi conştiinţa imperfecţiunii. Reflectarea pe care o presupune imaginea de sine poate avea un caracter adecvat sau neadecvat (deformare a imaginii de sine). Imaginea de sine este în funcţie de capacitatea de autocunoaştere a individului, de posibilităţile intelectuale ale individului şi de experienţa pe care acesta o are. Dacă această capacitate este formată şi dezvoltată în mod corespunzător, atunci imaginea de sine va fi cât mai adecvată. În caz contrar, pot să apară forme de reflectare eronată, de deformare a imaginii de sine:

- supraapreciere a propriilor însuşiri şi trăsături;
- subapreciere a acestora.

Aceste forme de reflectare eronată pot fi corectate cu timpul, pentru a asigura adaptarea corespunzătoare la solicitările mediului. Cercetătorii au constatat, la persoanele care au o imagine de sine negativă, o neconcordanţă între ceea ce ar dori să fie şi ceea ce cred că sunt în momentul respectiv.

Imaginea despre sine se constituie atât prin autoobservaţie cât şi în urma interacţiunii dintre individ şi ambianţa socială, cea mai utilizată formă de interacţiune fiind comunicarea. Comunicarea are adesea funcţia de a transmite o imagine de sine. Cu cât este mai larg cercul de persoane cu care se comunică şi cu cât sunt mai diferite persoanele cu care se intră în relaţii, cu atât mai largi sunt şi posibilităţile

Scanned with OKEN Scanner

noastre de a ne cunoaşte pe noi înşine.

Raportată la evaluările celor din jur, imaginea despre sine exprimă o supraestimare a propriilor însuşiri şi resurse. Acest aspect este foarte important pentru sănătatea psihică şi biologică a individului.

Pentru a trăi este important ca omul să se afle în acord cu sine pentru că numai aşa va dobândi stima faţă de sine. Acordul cu sine înseamnă adeziune, acceptare a ideii pe care şi-o face individul despre el însuşi.

Interacţiunea *Eu – Lume* se poate solda cu succes sau cu eşec.

Ca forme de apărare a imaginii de sine pot fi amintite:

- evitarea – suspendarea acţiunilor a căror efectuare a fost asociată, după un număr de repetări, cu evenimente negative;
- descărcarea – manifestare prin care individul se eliberează de tensiunea psihică, impregnată de o coloratură negativă (plânsul, confesiunea, implorarea);
- compensarea – individul maschează sau înlocuieşte unele caracteristici deficitare cu calităţi obţinute prin activitatea intensă a altor resurse de acţiune; apare atunci când individul are conştiinţa inferiorităţii în raport cu ceilalţi;
- reveria – refugiul în planul imaginaţiei (ceea ce nu este posibil în realitate se poate „obţine" uşor cu ajutorul fanteziei); apelul frecvent la reverie este dăunător;

Imaginea de sine şi conştiinţa de sine

Imaginea de sine este rezultatul conştiinţei de sine. Conştiinţa de sine este *„o formă complexă de reprezentare"*(3) la nivelul căreia subiectul care reflectă şi obiectul reflectat coincid, adică reflexiile persoanei sunt orientate spre propriile idei, sentimente, acţiuni etc. Conştiinţa de sine este un produs, un rezultat al autocunoaşterii, dar, în acelaşi timp, prin nivelul atins, stimulează continuu procesele cunoaşterii de sine.

Imaginea de sine este modul în care se „vede" o persoană sau se reprezintă pe sine; nu este dată imediat, ci este o construcţie care se realizează prin raportare, comparare cu alţii.

Imaginea de sine se referă la reprezentarea şi evaluarea pe care individul şi le face despre el însuşi, în diferite etape ale dezvoltării sale şi în diferite situaţii în care se află. Maniera în care se valorizează pe sine determină modul de comunicare cu ceilalţi.

Modalitatea în care individul uman comunică cu ceilalţi este puternic influenţată de maniera în care el se percepe pe sine însuşi, adică de valoarea şi puterea pe care el şi le atribuie sieşi.

Elemente care contribuie la formarea imaginii de sine

Elementele care concură la formarea imaginii de sine sunt:

1. Externe:

- Ajutaţi copilul şi adolescentul să se descopere pe sine;
- Încurajaţi autoreflexia;
- Ajutaţi tinerii să îşi identifice structurile Eu-lui;
- Discutaţi cu tinerii modul în care structurile Eu-lui le influenţează convingerile, emoţiile, comportamentele;
- Valorificaţi aspectele pozitive ale copilului şi adolescentului.

2. Interne:

- Observarea propriilor gânduri,emoţii, comportamente;
- Informaţii verbale, nonverbale primite de la alte persoane;
- Estimarea resurselor individuale şi sociale;
- Identificarea intereselor;
- Analiza aspiraţiilor şi scopurilor;
- Identificarea priorităţilor;
- Analiza valorilor personale.

Autocunoaşterea prin raportare la ceilalţi

Autocunoaşterea nu este un scop în sine. Ea este o condiţie a afirmării cu succes a personalităţii proprii. Cunoaşterea calităţilor sporeşte încrederea în forţele proprii, iar cunoaşterea defectelor mobilizează consiliatul pentru lichidarea acestora şi îi orientează preocupările de automodelare.

Cristalizarea unei imagini „adevărate" despre sine se realizează prin compararea opiniei proprii despre sine cu opinia altora. Comparaţia cu alţii, raportarea la alţii semnificativi pentru persoană, pe care îi ia ca model, reprezintă operaţia cheie a procesului de autocunoaştere.

Intercunoaşterea

Intercunoaşterea este o formă a interacţiunii persoanelor, un proces în care indivizii îi cunosc pe ceilalţi, sunt cunoscuţi de ceilalţi şi se cunosc pe ei înşişi. Ea include procese complexe de gândire socială, de realizare a imaginii cât mai adecvate despre sine şi despre ceilalţi, ca şi de apreciere reciprocă adecvată, cât mai obiectivă. Intercunoaşterea se bazează pe următoarea motivaţie: nevoia de comunicare umană, de a fi confirmat în acţiuni de către cei din jur, necesitatea de a împărtăşi sentimentele şi convingerile proprii.

Concluzii

Diversitatea sarcinilor din cadrul procesului de învăţare dă elevului posibilitatea de a alege din mulţimea de soluţii posibile, pe acelea care se raportează la vârsta şi experienţa proprie de viaţă, urmărindu-se realizarea unui echilibru între procesele de socializare şi de diferenţiere a fiecărei personalităţi.

„Totul despre mine" este o tema care se poate propunela clasă, temă prin care elevul îşi dezvoltă o imagine corectă şi pozitivă despre sine prin participarea la unele activităţi specifice de cunoaştere şi autocunoaştere, de descoperire a intereselor, aspiraţiilor şi trăsăturilor pozitive de personalitate prin discuţii individuale, teste de cunoaştere şi autocunoaştere, chestionare, jocuri de rol, desene, texte scurte.

Bibliografie:

1. Băban, A. – *Consilierea educaţională*, Cluj-Napoca, 2001;
2. Black, Hack – *Programaţi-vă succesul*, Bucureşti, Editura „Teora", 1999;
3. Ceauşu, Valeriu – *Autocunoaştere şi creaţie*, Bucureşti, Editura „Militară", 1983;
4. Mamali, Cătălin – *Intercunoaştere*, Editura „Ştiinţifică", Bucureşti, 1974;
5. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

CARACTERISTICI ALE SOCIALIZĂRII LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

(CHARACTERISTICS OF SOCIALISATION AT SMALL AGES)

prof. Loredana-Alina Dracinschi,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Gorbăneşti, jud. Botoşani

Abstract:

Through education one aims at each member of society accepting and absorbing the dominant norms and values of that society, an objective which is common to a certain point with that of socialisation. If family is the nucleus of society, and school a society in miniature, society is nothing else but a macro-family that includes the other two as component parts at a smaller scale. That is why the school and the family become inseparable in their joint effort to ensure the existence of the members of the future society.

Scanned with OKEN Scanner

Socializarea – scurtă definire

Socializarea poate fi definită ca un proces de integrare şi adaprare a persoanei la viaţa socială prin însuşirea în cadrul familiei, şcolii, instituţiilor, organizaţiilor, profesiei etc., a produselor culturale care îi permit conveţuirea în societate: limba şi alte mijloace de comunicare, modelele culturale ale societăţii respective, modurile de gândire, profesiunea, normele şi valorile morale, juridice, ştiinţifice, politice, rolurile sociale etc. Învăţarea socială reprezintă unul din mecanismele de bază ale socializării.

Procesul socializării

Deşi este un proces progresiv, socializarea nu este uniformă, ci prezintă ritmuri şi intensităţi variate în diferite etape de vârstă. Există faze cu intensităţi maxime, când socializarea se caracterizează prin asimilarea şi fixarea de noi comportamente, urmate de faze cu ritmuri mai lente.

Perioada de după 6 ani este – cum atestă cercetările – o categorie sociogenetică în care procesele socializării sunt mai lente, mai puţin intense în raport cu perioadele anterioare. Wallon interpretează acest fenomen ca o reducţie a interacţiunilor sociale ale copilului care, dobândind o personalitate individualizată (prin reducerea dependenţelor faţă de părinţi), se manifestă prin stări de retragere şi de eliberare de aceste interdependenţe. Evident, aceste fenomene nu trebuie absolutizate şi în orice caz nu trebuie interpretate ca discontinuităţi sau întreruperi ale socializării, care se realizează în forme, cu intensităţi şi cu particularităţi distincte. Este o perioadă de învăţare intensă, de integrare socială (prin asimilarea de reprezentări, cunoştinţe, norme, valori), de realizare a unor potenţialităţi conturate în perioadele anterioare. Se constituie acum identitatea socială a copilului, iar degajarea afectivă treptată faţă de adult („înţărcarea afectivă" sau „a doua înţărcare") favorizează inserţia socială în grup.

Perioada 6-11 ani debutează printr-o „criză" afectivă. Copilul devine mai excitabil, mai impulsiv, excesiv de sensibil la orice atitudine, are tendinţa să dramatizeze orice, fapt care face dificilă nuanţarea comportamentelor. Este harnic, dar dezordonat, întreprinzător, dar duce cu greu ceva până la sfârşit. Pe fondul acestor manifestări, marcate de *„înţărcarea afectivă"*, se structurează un nou echilibru, o stabilizare comportamentală care va favoriza desfăşurarea în bune condiţii a celui mai semnificativ eveniment al acestei perioade şi anume *intrarea în şcoală.*

Chiar dacă – prin cvasigeneralizarea învăţământului preşcolar – intrarea în şcoală nu mai are aceeaşi semnificaţie, ea este totuşi un eveniment fundamental în viaţa copilului, care va marca un salt în procesul său de socializare. Se poate spune că prin intrarea în şcoală copilul descoperă adevărata viaţă socială – fapt datorat atât noilor structuri relaţionale în care este plasat (relaţii de reciprocitate între covârstici), cât şi prin capacitatea crescută (datorită progreselor în maturizarea cognitivă) de a înţelege semnificaţia acestora. Se structurează treptat o cultură şi o „societate" a copiilor în mediul şcolar.

Adaptarea şcolară

Şcoala constituie pentru copil un mediu cu noi caracteristici care se vor obiectiva în comportamentele sale. Mediul şcolar se caracterizează printr-o anumită „neutralitate" afectivă (în raport cu mediul familial eminamente afectiv), care uneori poate crea dificultăţi de adaptare şcolară. Adaptarea şcolară nu trebuie înţeleasă doar ca adaptare a copilului la exigenţele şcolii, ci şi ca adaptare a şcolii la caracteristicile psihosociale ale acestuia. Copilul pierde situaţia privilegiată din familie, devenind „unul printre ceilalţi". Intrarea în şcoală poate accentua comportamentele problemă, dar stimulează deschiderea spre exterior a copilului.

Odată cu intrarea în şcoală se produce o diferenţiere mai netă între activitatea şcolară şi timpul liber, între modul de ocupare a acestor două spaţii acţionale. Demarcaţia între joc şi activitatea de învăţare este mai pregnantă. În acest fel se introduce o valoare a muncii şcolare, favorizată şi de noile criterii de evaluare a acesteia, prin ierarhiile impuse de această evaluare. Noile criterii determină treptat din partea copilului un autocontrol sporit al conduitelor sale. Activitatea şcolară impune deci noi reguli, noi coerciţii, care – odată interiorizate – vor permite constituirea unor modalităţi superioare (bazate pe înţelegere) de raportare şi de îndeplinire a cerinţelor. Copilul întâlneşte o nouă disciplină, bazată pe norme şi cerinţe mai precise, mai riguroase, pe sancţionarea mai severă a abaterilor, ceea ce face ca uneori să apară discontinuităţi şi rupturi între mediul familial – mai tolerant şi mai personalizat – şi cel şcolar – mai rigid, mai neutru afectiv şi, de aceea, mai impersonal.

Câmpul relaţional se diversifică şi se îmbogăţeşte prin introducerea şi stabilizarea unei noi dimensiuni relaţionale – cea dintre covârstnici – bazată pe reciprocitate şi egalitate, dar şi prin schimbarea caracterului relaţiei cu adulţii, relaţia cu învăţătorul fiind reglată de exigenţele care decurg din statutul şi rolul de cadru didactic şi din cel de elev. Statutul şi rolul de elev impun noi drepturi, dar şi noi îndatoriri, provoacă o mutaţie a poziţiei copilului în familie (care trăieşte şi ea ritmurile şcolare ale acestuia), regimul şcolar redimensionând conceptul de timp şi utilizarea sa de către copil devenit elev.

Spre 6-7 ani (prima vârstă a grupului), grupul şcolar – încă insuficient stabilizat – devine un vehicul şi un iniţiator al practicilor sociale ale copilului, permiţând socializarea simbolismului individual în simbolism colectiv; grupul este, în acelaşi timp, un factor de compensare şi de securitate afectivă. În jurul vârstei de 8 ani grupul se constituie efectiv şi devine un spaţiu în care se realizează importante experienţe şi ucenicii sociale (competiţie, cooperare, subordonare, conducere, responsabilitate, prietenie, antipatie etc.). Aceasta, pe fondul câştigării treptate a autonomiei morale a copilului şi instaurării, în consecinţă, a respectului mutual între covârstnici. Comportamentul în grupul de colegi devine mai diferenţiat, iar activităţile sociale mai organizate. În această perioadă, pe măsura maturizării sociale, copilul evoluează spre comportamente sociocentrice, fiind mai conştient de sentimentele şi motivele altora în relaţiile cu sine. Identificarea atributelor sexului joacă un rol important în structurarea comportamentelor sociale ale copilului.

În cadrul grupului au loc numeroase fenomene ce au efecte asupra modului în care este receptat şi asupra percepţiei de grup. Corelaţia acceptare-respingere, îndeosebi, are un impact însemnat. Copiii simpatizaţi tind să fie prietenoşi, sociabili, sinceri şi au o imagine mai realistă despre ei. Indiferenţa, stările de agresivitate şi de ostilitate sunt datorate respingerii copilului de grup. Acţiunea educaţională trebuie să ţină seama de aceste evoluţii ale socializării copilului în cadrul şcolii, pentru a favoriza maturizarea sa socială.

Arhitectura şcolară şi stabilirea relaţiilor sociale între elevi

Şcoala este un loc simbolic şi de aceea putem formula ipoteza că ea influenţează procesul de socializare a copilului nu numai prin conţinutul şi climatul relaţional pe care-l structurează, prin modalităţile de lucru utilizate, dar şi prin *spaţiul său* arhitectural. Un punct de vedere similar a fost formulat şi în ce priveşte locuinţa (spaţiul familial) ca factor de socializare. Este vorba atât de spaţiul arhitectural în sine cu prelungirile sale imediate (spaţiul din jurul locuinţei), cât şi de percepţia spaţiului familial de către copil, ca şi de permisivităţile sau restricţiile pe care acesta le impune.

Copilul foloseşte cel mai intens (fiind cel mai dependent de el) spaţiul locuinţei. E. Muhlich se întreabă dacă relaţia dintre spaţiul construit şi activităţile sociale nu se obiectivează – în acest stadiu de formare – în structuri psihice ale copilului. Prin faptul că arhitectura exprimă un anumit specific al său în fiecare ţară, ea facilitează deci integrarea copilului în cultura

Scanned with OKEN Scanner

ţării respective. Acest aspect este, după ştiinţa noastră, puţin studiat şi tocmai de aceea, această idee are doar valoare de probabilitate.

Putem admite însă în mod raţional că diferitele tipuri de arhitectură şcolară – prin conotaţiile lor socioculturale – au influenţe considerabile asupra climatului relaţional care se formează în instituţia şcolară. Spaţiul şcolar se constituie ca un meditator important al relaţiilor sociale ale elevilor. El este un factor al modelării interacţiunilor dintre ei. Desigur că interacţiunile sunt, în acest caz, dependente de caracteristicile spaţiului şcolar, de constrângerile sau permisivităţile sale. Spaţiul arhitectural al şcolii implică şi concretizează o anumită ideologie culturală, ale cărei caracteristici sunt interiorizate treptat de către copil (ca norme şi modele socioculturale). Relaţia dintre copil şi spaţiul şcolar nu este desigur cauzală, dar aceasta din urmă este o reflectare particulară a societăţii, a unor practici şi norme sociale care se insinuează în procesul de socializare.

Semnificaţia socializatoare a spaţiului şcolar este sporită de prelungirile sale exterioare – curtea şcolii, terenurile de sport, spaţiile de recreare, dar şi cele pentru alte activităţi (ateliere, loturi agricole etc.). Ele sunt o concretizare în micro a caracteristicilor societăţii şi a modalităţilor socialmente acceptate de satisfacere a unor activităţi sociale. De aceea, în proiectele de arhitectură şcolară ar trebui înglobate şi asemenea exigenţe, nu doar cele care ţin de considerente financiare şi de construcţie propriu-zisă.

Concluzie

O arhitectură şcolară funcţională, care să îmbine adecvat caracteristicile socioculturale naţionale cu exigenţele ce decurg din particularităţile activităţii de învăţare la diferite vârste, constituie încă un deziderat de atins.

Bibliografie:

1. Hurtig, M. C. – *Evolution des comportaments sociaux chez l'enfant et l'adolescent*, în Debessse, M. şi Mialaret, G – *Traite des sciences pedagogiques*, vol 6, Paris, P.U.F., 1974;
2. Okon, W.; Okon. B. W. – *Une etude sur l'aptitude a la scolarite*, UNESCO-BIE, Paris,1973;
3. Perrin, Jaquet R. – *L'habitat en tant qu'universde socialisation des l'enfant dans les societes industrialisees*, în *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XXXI, nr. 3/1979.

COMUNICAREA – O NECESITATE

(COMMUNICATION – A NECESSITY)

înv. Emilia Codreanu,
Grupul Şcolar „Mihai Busuioc", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

At the level of the didactic communication, the verbal communication has a status of predominant form, reflecting the qualities of the participants to the act of communication: the teacher and the preschoolers or students. It is the teacher's duty to permanently seek methods of making the didactic communication efficient. The education through communication must be done at all levels, under all forms, with all the factors. It has to have as objectives the knowledge, the attitudes and values, the skills and competencies, as well as the forming of behavioural models.

Comunicare şi comunicare pedagogică

În opinia lui Constantin Cucoş *„comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale ale informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători sau receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o operaţiune de tip feed-back, privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente (intenţionate sau formate în chiar cursul comunicării)*".

Educaţia prin comunicare

La vârsta micii şcolarităţi elevii alunecă uşor spre partea rea a lucrurilor, capacitatea lor de a discerne între bine/ rău şi frumos/ urât, fiind redusă.

Este imperios necesar să apelăm la forul interior al fiecăruia dintre noi, la sensibilitatea tuturor adulţilor pentru a ne îngriji de inocenţa copiilor noştri, pentru a nu le afecta copilăria supunându-i parcă, cu voia noastră, unui proces de maturizare înainte de vreme, unui proces de dezumanizare, de desensibilizare, de percepere greşită a realităţii în care trăiesc şi mai ales de alterare a armoniei personalităţii lor.

Educaţia prin comunicare trebuie făcută la toate nivelele, în toate formele, cu toţi factorii. Ea trebuie să aibă ca obiective atât cunoştinţele, atitudinile şi valorile, priceperile competenţele, cât şi formarea modelelor comportamentale.

Referindu-mă la obiectivul „cunoştinţe", consider că educaţia pentru comunicare trebuie să se axeze pe: *însuşirea* unui vocabular de bază necesar în orice situaţie de comunicare (un vocabular literar, select, adecvat vârstei şi statutului de elev), *utilizarea* tuturor formelor de comunicare a unui mesaj până la înţelegerea deplină şi corectă a acestuia, *stabilirea* unor reguli şi metode în baza cărora trebuie realizată comunicarea (de ce nu şi a unor standarde), *evidenţierea* unor particularităţi ale diferitelor structuri comunicaţionale, precum şi însuşirea unor elemente de cultură tehnică referitoare la noile mijloace de comunicare (utilizarea, dar mai ales modalităţi de selecţie a conţinuturilor care se pot transmite prin intermediul acestora).

Competenţa comunicativă

Competenţa comunicativă a şcolarilor mici se formează treptat, deoarece procesul de comunicare este unul foarte complex şi se supune stadialităţii. Limbajul ca instrument al comunicării trebuie transformat la această vârstă dintr-un limbaj spontan în unul corect, coerent, nuanţat în funcţie de specificul comunicării, un limbaj cu ajutorul căruia să se poată transmite idei, gânduri, sentimente, atitudini şi să se poată modifica în bine anumite comportamente.

De aceea este nevoie să reflectăm la atitudinile şi valorile reprezentative specifice pentru o educaţie a comunicării. Este vorba despre atitudinea faţă de calitatea diferitelor mesaje, de evitarea unor mesaje incoerente, de evitarea vulgarizării limbajului utilizat de adulţi, de evitarea redundanţei verbale. Este necesar, de asemenea, să ne ferim de mesajele fără reciprocitate, de mesaje care generează monotonia, să ne asumăm responsabilitatea cuvântului rostit şi să evităm pe cât posibil, conştiinţa neangajării.

Trebuie să ştim cu toţii că a comunica eficient înseamnă a influenţa gândirea, simţirea şi comportamentul, iar competenţa comunicaţională poate fi influenţată de:

- experienţa relaţionării umane;
- cunoaşterea particularităţilor psihologice umane;
- însuşirea particularităţilor culturii partenerului de dialog;
- capacitatea de a sesiza şi descifra mesajele non-verbale.

Educaţia pentru comunicare

Preocuparea pentru educaţia comunicării trebuie să se concretizeze în formarea unor priceperi printre care cele mai importante pot fi: însuşirea unor coduri de comunicare noi, diferite de cele de până acum, capacitatea de a analiza

Scanned with OKEN Scanner

multitudinea de mesaje sub diferite aspecte ale acestora, priceperea de a utiliza forţa tăcerii pentru că omul comunică cu toată fiinţa sa, comunicarea însemnând totalitatea proceselor prin care o minte poate să influenţeze pe alta, iar pauzele de comunicare trebuie auzite şi mai ales interpretate.

Formarea de priceperi vizează şi profunzimea întrebărilor, precum şi provocarea acestora, dar şi construirea unui scut de apărare în faţa exploziei informaţionale. În acest sens, e bine să accentuăm exerciţiul de formulare a unor întrebări deschise, de extindere în vederea provocării la comunicare.

Educaţia pentru comunicare are ca obiectiv şi formarea anumitor competenţe specifice cum ar fi: capacitatea de a recepţiona şi prelucra diferite mesaje, capacitatea de exprimare cu mijloace proprii a unui mesaj, capacitatea de adâncire a unor cunoştinţe, de creare a unor perspective şi de dezvoltare a capacităţii de reflecţie (ca o formă de comunicare interumană). Această latură a noii educaţii presupune şi formarea competenţelor de comunicare orală, dar şi cea de folosire a altor suporturi cu intenţia de a realiza comunicarea (limbajele audiovizuale, figurative şi chiar statice).

O educaţie pentru comunicare presupune şi existenţa unor modele comportamentale. Este poate aspectul cel mai important deoarece canalele şi informaţiile pot fi utilizate raţional, pot fi selectate în funcţie de calitatea mesajelor transmise în aşa fel încât să se evite violenţa din atitudini, pornografia din imagini şi vulgaritatea din limbaj.

Etica comunicării

Deoarece orice act de comunicare umană produce efecte care nu trebuie confundate cu răspunsurile celui ce a receptat mesajul, este necesar să avem în atenţie o etică a comunicării. Normele etice trebuie să implice alterarea comunicării, efectele negative ale acesteia printr-o selecţie judicioasă a mesajelor, a canalelor, a emiţătorilor, totul având rol reglator, de optimizare a procesului de comunicare şi de educare în acest sens.

Dacă emiţătorul ştie să mânuiască atent cuvântul, însoţindu-l de non-verbal şi para-verbal pe măsură, să-şi regleze conţinutul în funcţie de vârsta şi particularităţile psihice şi culturale ale auditoriului, dacă-şi asumă responsabilitatea celor emise, dacă pune accent pe atitudini şi valori, pe competenţe şi priceperi noi, are şansa să devină modelul comportamental spre care elevul poate tinde prin imitaţie, dar şi prin convingere în vederea formării unei conduite comunicative proprii corecte.

Comunicarea verbală şi comunicarea didactică

La nivelul comunicării didactice comunicarea verbală are statut de formă predominantă, reflectând calităţile programelor şcolare, dar şi cele ale participanţilor la comunicare, cadrul didactic şi preşcolarii sau elevii. În acest context, calităţile cadrului didactic ar fi următoarele:

- să fie pregătit să asculte;
- să fie interesat să asculte;
- să manifeste interes pentru activitatea verbală a elevilor;
- să rămână deschis, evitând aprecierile pripite;
- să urmărească firul principal al comunicării;
- să asculte cu atenţie şi să asculte critic;
- să noteze problemele constatate din răspunsurile primite;
- să stimuleze vorbirea copilului;
- să nu întrerupă copilul atunci când acesta vorbeşte.

Este de datoria educatorului să caute continuu metode de eficientizare a comunicării didactice.

Concluzii

În practica educaţională este necesar ca elevilor să li se ofere ocazia de a comunica. Şcoala a creat o adevarată mentalitate care se cere complet revizuită: a comunica nu înseamnă a multiplica actele de vorbire. Pentru antrenarea elevilor în procesul comunicativ, nu trebuie să li se pretindă să vorbească mult, ci să fie găsite modalităţi de intensificare a interacţiunilor elev-elev şi învăţător-elev în planul schimbului informaţional şi interpersonal.

În relaţia învăţător-elev esenţială a fost şi va rămane problema prestanţei învăţătorului, a autorităţii sale. Această relaţie stabilită în cadrul cuplului educativ se deosebeşte de orice tip de relaţie prin poziţia specifică a celor doi membri ai săi.

Bibliografie:

1. Iacob, Luminiţa-Mihaela – *Comunicarea didactică*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1994;
2. Şoitu, Laurenţiu – *Pedagogia comunicării*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997;
3. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

BLOCAJE ÎN COMUNICAREA CU ELEVII

(BLOCKAGES IN COMMUNICATING WITH STUDENTS)

prof. Rodica-Alexandrina Dragomir,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ştefan Cel Mare", Focşani
prof. Iuliana-Carmencita Baiciu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ion Basgan", Focşani

Abstract:

The pedagogical communication facilitates the accomplishment of the educational act in its ensemble, regardless of the contents, the levels, the forms or the partners involved. During current school activities there are created multiple interpersonal relationships between teachers and students. The blockages (difficulties) that appear in the teacher–student and student–student communication can be: in the relations of interpersonal perception, in the sympathetic interpersonal relations, in the functional relations, in the interpersonal relationships of communication.

Precizări conceptuale

În termeni simplificaţi, comunicarea este procesul prin care un emiţător şi un receptor schimbă mesaje între ei, mesaje care conţin deopotrivă idei şi sentimente. Emiţătorul codifică mesajele folosind elemente verbale, vocale şi vizuale; receptorul primeşte mesaje şi le decodează, punând în ordine şi interpretând cele trei elemente în funcţie de propriile experienţe, credinţe şi nevoi. Comunicarea este verbala sau non-verbală, efectivă sau virtuală. Există suficiente studii asupra comunicarii corespunzatoare intereselor pentru care au fost facute. În ciuda tuturor eforturilor, un numar de bariere se pot interpune în calea unei comunicari eficiente. Un obstacol major este ca niciun mesaj să nu fie receptat exact în forma în care el a fost emis. Receptorul poate amplifica, modifica, interpreta greşit sau chiar ignora mesajul. Bariere apar datorită lipsei unui sistem de referinţă comun sau unei diferenţe de experienţă între emiţător şi receptor.

Comunicarea educaţională sau pedagogică mijloceşte realizarea fenomenului educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicaţi. Comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică, asistată. Acest tip de comunicare constituie baza procesului de predare-

Scanned with OKEN Scanner

asimilare a cunoştinţelor în cadrul instituţionalizat al şcolii şi între parteneri cu status-roluri determinate: profesori-elevi. Atât comunicarea educaţională cât şi cea didactică reprezintă forme ale comunicării umane. Comunicarea este în acelaşi timp relaţie, informaţie acţiune, tranzacţie etc.

Blocaje în comunicare

În cadrul activităţilor şcolare curente se creează multiple raporturi interpersonale între cadre didactice şi elevi. Interacţiunile nu se limitează la comunicarea unor conţinuturi ştiinţifice, ci se extind la modalităţi de conducere a activităţii, la aprecierea performanţelor, la sentimentele şi atitudinile personale.

Prin natura misiunii sale, omul şcolii trebuie să ştie că „a comunica" înseamnă mult mai mult decât a stăpâni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm şi să ne „împărtăşim" celorlalţi fără a rosti niciun cuvânt. Absenţa intenţiei comunicative nu anulează comunicarea. Nehotărârea, blazarea, neputinţa etc., le transmitem elevilor chiar şi atunci când nu o dorim. Ele se încorporează în baza relaţională care filtrează mesajul didactic centrat pe conţinuturile disciplinei. Aceasta face ca profesori diferiţi, cu aceeaşi clasă şi chiar aceeaşi temă, să obţină rezultate diferite.

Nu întotdeauna relaţiile profesor-elev sau elev-elev sunt cele optime. Situaţiile conflictuale apar în viaţa cotidiană a clasei de elevi, a şcolii, datorită divergenţelor existente între percepţiile, convingerile, atitudinile, scopurile, modalităţi de acţiune diferite sau faţă de o situaţie generată de procesul de orientare, conducere, dirijare a activităţilor şi apreciere a performanţelor.

Blocajele (dificultăţile) care apar în comunicarea profesor-profesor şi elev-elev pot fi:

- în relaţiile de percepţie interpersonale;
- în relaţiile interpersonale simpatetice;
- în relaţiile funcţionale;
- în relaţiile interpersonale de comunicare.

Una din *sursele de blocaj* în *relaţiile funcţionale* profesor-elev, este *stilul didactic autoritar al profesorului*.

Manifestări ale blocajului

Există elevi care nu au suficientă încredere în capacităţile personale, timizi, indecişi, care nu se pot implica în suficientă măsură în sarcina didactică. Aceştia necesită o intervenţie plină de tact pedagogic pentru creşterea încrederii în ei înşişi. Oboseala, diferitele deficiente (fizice, senzoriale etc.) produc şi ele perturbări în comunicarea didactică.

La nivelul persoanei-receptor (elevi) pot apărea situaţii de neatenţie, apatie, rumoare, fenomene perturbatoare care pot fi înlăturate printr-o atitudine fermă din partea profesorului (emiţător), dar plină de atenţie şi respect faţă de elevi (receptori) pentru că altfel, dacă în relaţia de comunicare profesor-elev nu există, o *„încărcătură afectivă adecvată"*(1) elevii pot manifesta atitudini de retragere, de evitare, chiar de opoziţie.

Profesorul este considerat autoritate epistemică, pentru că el stăpâneşte mai bine un domeniu. Elevul este doar cel care beneficiază sau nu beneficiază de autoritatea cognitivă a profesorului său. Dacă elevii îl consideră pe profesor ca autoritate ştiinţifică reală şi autentică, atunci comunicarea cu el va fi benefică, îi va apropia pe elevi de educator pentru a afla de la el cât mai multe informaţii în legătură cu o problemă sau alta. Dacă însă profesorul respectiv va fi considerat autoritate excesivă, care, prin caracteristicile lui, de personalitate, imprimă teamă, datorită căreia elevii nu-şi pot permite analize şi păreri proprii, atunci apare conflictul de autoritate care provoacă distorsiuni în comunicarea didactică. Se ştie că atunci când elevul resimte autoritatea educatorului ca apăsătoare şi dominatoare, el va fi copleşit de trăiri negative, se va simţi ameninţat, va fi descurajat şi va fi cuprins de teamă şi îngrijorare pentru situaţia lui şcolară, fiind astfel determinat să nu recepţioneze, în mod adecvat, mesajele transmise prin comunicarea didactică.

Un profesor adept al stilului de lucru tradiţional caută să dispună în clasă de întreaga putere decizională şi de o autoritate deplină. El pune accentul pe dirijare şi ordine rigidă, impunere severă şi sancţiune, stimulează însuşirea docilă a cunoştinţelor şi supunerea necondiţionată. Predarea este privită ca o simplă transmitere şi nu ca o stimulare a dezvoltării cognitive şi emoţional-atitudinale a elevilor. Profesorii care controlează pregătirea elevilor de pe poziţii rigide, autoritariste, arătându-se preocupaţi mai ales de propriul punct de vedere afirmat, pot provoca stări conflictuale în relaţia cu elevii.

În timpul activităţilor desfăşurate în clasă, relaţiile de comunicare ale profesorului cu elevii pot fi afectate, în sens negativ, de o atitudine autoritară, care presupune adeziunea necondiţionată a elevilor la conţinutul activităţii. Se ignoră faptul că există posibilitatea să apară şi refuzul, motivat de starea elevului, de experienţele lui anterioare, de volumul cunoştinţelor comunicate sau de incapacitatea de a le utiliza. Stilul didactic autoritar al profesorului determină supunerea motivată exclusiv externă a elevilor, inhibare, teamă, frustrare, nesupunere, revoltă, negativism, atitudine recalcitrantă.

Blocajele de comunicare sau distorsiunea informaţiei se pot produce atunci când:

- emiţătorul (profesorul) nu stăpâneşte conţinutul mesajului didactic transmis;
- acesta nu este expus clar, inteligibil şi sistematizat;
- emiţătorul vorbeşte prea încet, prea tare sau prea repede;
- nu prezintă la început scopul mesajului şi nu creează motivaţii pentru a trezi interesul pentru comunicare;
- emiţătorul nu sincronizează diferitele tipuri de comunicare (verbală, paraverbală, nonverbală, vizuală etc.);
- mesajul transmis nu corespunde cu interesele elevilor sau cu problemele care le au de rezolvat;
- mesajul didactic este prea cunoscut sau prea abstract şi nu trezeşte interes, producând plictiseală;
- comunicarea este numai unidirecţională, producând pasivitate;
- elevii nu sunt angajaţi în comunicare prin dialog sau prin întrebări retorice;
- eficienţa comunicării este blocată şi de fondul stresant creat de emiţător (plictiseală, oboseală, nerăbdare, teama de a nu greşi în expunere etc.);
- elevii nu au cunoştinţele necesare pentru a înţelege mesajul didactic sau acestea nu au fost fixate temeinic şi ca urmare se produc interferenţe.

Modalităţi de depăşire a blocajelor în comunicare

Didactica modernă este marcată de o serie de mutaţii produse în status-ul profesorului, dar şi elevilor. Acestea se repercutează asupra relaţiilor dintre ei. Un aspect esenţial al acestor schimbări îl reprezintă trecerea de la rolul predominant al profesorului, la o participare sporită a elevilor la activitate, ca subiecţi activi ai propriei lor formări. În cadrul interacţiunii profesor-elev, fiecare afectează simultan comportamentul celuilalt. Profesorul urmăreşte, prin acţiunile întreprinse, o modificare a comportamentului cognitiv, afectiv-atitudinal, al elevului. Există o interdependenţă comportamentală profesor-elev, pentru că acţiunea profesorului provoacă modificări la nivelul comportamentului elevului şi reacţiile elevului pot provoca o schimbare a comportamentului profesorului.

Pentru *înlăturarea blocajelor în comunicare* se pot folosi diverse modalităţi, unele dintre acestea fiind arătate în continuare:

- folosind unele strategii activ-participative de predare şi învăţare, profesorul trebuie să îi determine pe elevi să aibă iniţiative, stimulează comunicările dintre ei, acordă sprijin, încurajează şi le apreciază contribuţiile aduse precum şi progresul pe care l-au înregistrat;
- profesorul trebuie să devină, în raport cu elevul, un partener de dialog;

Scanned with OKEN Scanner

• în relaţiile profesor-elev trebuie eliminat caracterul autocratic, specific şcolii tradiţionale, care nu favorizează comunicarea autentică, întreţine anonimatul şi inhibă elevul, care va fi redus la pasivitate şi inerţie;

• profesorii trebuie să folosească strategii didactice apte să stimuleze participarea elevilor la activităţi, să le sporească independenţa şi posibilităţile de iniţiativă, să le dezvolte simţul responsabilităţii;

• instituirea unui dialog autentic cu elevii face ca profesorul să manifeste flexibilitate şi deschidere spre pluralitatea modurilor de gândire, confruntarea punctelor de vedere sau ajustarea răspunsurilor. Trebuie urmărite reacţiile de interes sau de plictiseală, de înţelegere sau nu, pe care activitatea didactică le provoacă elevilor;

• trebuie să se treacă de la predominarea rolului profesorului la o participare sporită a elevilor la activitate, ca subiecţi activi ai propriei lor formări;

• pe parcursul activităţii, elevilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a pune întrebări, ei manifestându-şi, astfel curiozitatea, nedumerirea, interesul, urmând să fie conduşi, în măsura posibilităţilor, să descopere singuri răspunsurile;

• profesorul trebuie să înţeleagă ce semnificaţie are pentru fiecare elev învăţarea conţinuturilor vehiculate, ce dificultăţi trebuie învinse pentru ca un concept să fie bine însuşit, ce sarcini de activitate liberă, fără ameninţarea notei, sunt necesare pentru a completa pregătirea; deschis interacţiunii cu elevii, el trebuie să îi asculte şi să le accepte judecăţile, criticile sau contraargumentele; în acest fel, va ajunge să stabilească cu ei şi între ei, o reţea de comunicare multilaterală;

• relaţiile dintre profesori şi elevi trebuie să fie un amestec de libertate şi impunere; uneori ele se stabilesc printr-un joc spontan şi liber al interacţiunilor, care au drept finalitate îndeplinirea sarcinilor şcolare, alteori este necesară intervenţia profesorului pentru a pune în mişcare îndatoriri şi motivaţii, pentru a îndruma şi supraveghea învăţarea;

• surprinderea şi relevarea particularităţilor structurale ale fenomenelor psiho-sociale care au loc în grupul clasă de elevi ajută la eliminarea blocajelor în comunicare;

• trebuie să existe o preocupare permanentă a profesorului de a dinamiza şi multiplica relaţiile interpersonale pozitive, de a concepe şi a organiza activităţi care să intensifice participarea elevilor la declanşarea unor astfel de relaţii cu colegii.

Concluzie

Cunoaşterea modalităţilor de eliminare a blocajelor în comunicare ajută profesorul să realizeze coeziunea grupurilor de elevi, evoluţia corectă a relaţiilor dintre ei, comunicarea şi disciplina clasei, cu consecinţe pozitive la nivelul performanţelor şcolare.

Cadrele didactice trebuie să stăpânească arta conversaţiei. Aceasta este o condiţie obligatorie a eficientizării procesului de învăţământ.

Un dascăl este apreciat, respectat şi iubit, doar dacă ştie să realizeze, prin conversaţie, un climat propice studiului în cadrul colectivului pe care îl conduce.

Bibliografie:

1. Abric, J. – *Psihologia comunicării*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002;
2. Baban, A. – *Consiliere educaţională*, Cluj-Napoca, Editura „Ardealul", 2001;
3. Joiţa, E. – *Management educaţional*, Iaşi, Editura „Polirom", 2003.

COMUNICAREA ÎN ORGANIZAŢIE

(COMMUNICATION WITHIN THE ORGANIZATION)

prof. Claudia Bota,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Luceafărul", Bucureşti

Abstract:

Organizational communication is an intentional process of transfer of messages between individuals, groups and organizational levels with the purpose of achieving both individual as well as collective objectives. Within one organization it is essential that there be performed an efficient communication, that occurs only when the appropriate people receive the appropriate information in due time. In any organization, communication is an essential requirement for the reaching of objectives.

Precizări conceptuale

Comunicarea organizaţională este un proces, de fel intenţionat, de transfer de mesaje între indivizi, grupuri şi niveluri organizatorice, din spaţiul organizaţiei, cu scopul realizării atât a obiectivelor individuale, cât şi a celor colective.

În spaţiul organizaţiei, esenţial este ca să se înfăptuiască o comunicare eficientă, care se iveşte doar când oamenii potriviţi, primesc informaţia corespunzătoare, la timp. Aceasta presupune trasarea unui schimb biunivoc, într-un mediu spaţial-temporal, care include transfer de informaţii de la expeditorul ce expune un gând, către destinatarul care trebuie să cadă într-un acord, aşa cum emitentul a intenţionat. În general, emiţătorul are tendinţa să schimbe prin mesajul transmis, comportamentul receptorului în spaţiul acţiunilor sale.

În orice organizaţie, comunicarea este o pretenţie esenţială în atingerea obiectivelor stabilite, o condiţie „sine-quanon" a funcţionării eficiente, a trasării celor mai elementare relaţii interumane. Comunicarea constituie *premisa* îndeplinirii funcţiei activităţii de management, a funcţiilor procesului de management. Numai o comunicare eficientă poate realiza planificarea şi programarea, coordonarea şi controlul, motivarea, consultarea şi participarea activă a membrilor organizaţiei, la realizarea scopurilor stabilite. Fiecare secvenţă din activitatea organizaţiei se bazează pe comunicare eficientă, ca modalitate de corelare a eforturilor şi de focalizare.

„Comunicarea organizaţională apare la toate nivelurile conducerii, se dobândeşte pe toate treptele ierarhice şi între acestea, atât pe orizontală, cât şi pe verticală." (2)

Mecanismele comunicării

„Procesul comunicării poate fi definit ca interacţiunea dintre componentele sale: roluri de emitere şi de recepţie, construcţia mesajului, apariţia feedback-ului, canalul şi contextul comunicării." (2)

Elemente ale procesului de comunicare

1. *Emiţătorul* reprezintă un individ, un grup sau o instituţie care posedă o informaţie mai bine structurată decât receptorul şi care presupun o stare de spirit şi un scop explicit (ce se alătură mesajului) şi unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori, neidentificat receptorului).

2. *Receptorul* este o persoană, un grup sau o instituţie, cărora le este adresat mesajul sau care intră în posesia lui întâmplător şi primeşte mesajul într-un mod conştient sau subliminal.

În viziunea de astăzi, accentul se pune pe interacţiunea dintre emiţător şi receptor.

3. *Mesajul* presupune o multitudine de informaţii obiective, judecăţi de valoare care privesc informaţiile

Scanned with OKEN Scanner

(subiectiv) şi judecăţi de valoare şi trăiri personale, în afara acestor informaţii etc. Încercând să clasificăm evolutiv, aceste mesaje conţin:

- mesajul care se află în mintea emiţătorului;
- mesajul transmis propriu-zis;
- mesajul interpretat;
- mesajul reamintit de către receptor.

4. *Feedback-ul* poate include toate mesajele verbale şi nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conştient sau inconştient, ca răspuns la comunicarea altei persoane. Generic, se poate distinge între feedback-ul evaluativ şi feedback-ul nonevaluativ (care menţine şi optimizează procesul comunicaţional). Canalul de comunicare reprezintă calea care permite difuzarea mesajului; o dezvoltare a canalului de comunicare în direcţia structurii este înţeleasă prin conceptul de reţea de comunicare. Prin contextul comunicării înţelegem cadrul (fizic şi psihopedagogic) în care se realizează comunicarea; prin definire, este încadrat de trei caracteristici: proximitate; similaritate; apartenenţa la grup.

Feedback-ul este acel proces prin care o persoană sau un grup primeşte informaţii despre modul în care comportamentul persoanei sau grupului are o influenţă asupra altor persoane sau grupuri. Un feedback reuşit este un proces prin care se oferă ajutor şi se realizează învăţarea.

Care este scopul feedback-ului?

A transmite şi a recepţiona un feedback este un proces de învăţare, atât pentru emiţător, cât şi pentru receptor. Un feedback constructiv determină persoana care îl primeşte să devină conştientă de anumite lucruri, îi oferă diverse opţiuni şi posibilitatea de a alege, încurajează activitatea de dezvoltare personală.

Un feedback constructiv nu înseamnă în mod necesar un feedback pozitiv; un feedback negativ, în condiţiile în care este bine realizat, poate constitui un instrument de învăţare util şi eficient.

Un feedback distructiv este cel prin care, în loc să se transmită persoanei respective informaţii utile şi în loc să i se dea acesteia posibilitatea de a le folosi în procesul de învăţare, i se induce un sentiment neplăcut şi i se oferă prea puţine informaţii, utile în procesul de învăţare.

Feedback-ul se poate manifesta în câteva moduri:

- conştient – încuviinţarea prin semne;
- inconştient – privitul în gol pe fereastră, aţipitul;
- spontan – „Excelent", „Mulţumesc mult";
- cu solicitudine – „Da, mi-a fost de folos", „Am avut ce învăţa";
- verbal – „Nu", „Da";
- non - verbal – plecarea, continuarea atentă a procesului de învăţare;
- formal – un formular sau exerciţii de evaluare;
- informal – aplauze.

Un feedback bine realizat:

- începe cu aspecte pozitive;
- este concret;
- este descriptiv decât evaluativ;
- vorbeşte despre lucruri care pot fi schimbate;
- este bine încadrat în timp;
- oferă alternative;
- este verificat;
- oferă alte alternative;
- este asumat;
- nu este exagerat;
- oferă receptorului încă o şansă.

Componentele procesului de comunicare organizaţională

Prin definiţie, comunicarea evidenţiază caracterul său de proces al transmiterii unui mesaj, de la un emiţător către un/ mai mulţi receptor(i), utilizând un cod comun celor doi membri ai transferului verbal, un canal adecvat care asigură un feedback continuu. De aici rezultă că schimburi de informaţii se realizează permanent în viaţa cotidiană.

De exemplu: atunci când urmărim un gest banal din activitatea umană, cum ar fi aprinderea unui bec; atunci când apăsăm pe clapa unui comutator, transmitem o informaţie – dorim să fie lumină; aceasta este luată în primire de sistemul instalat care declanşează lumina; aprinderea becului reprezintă feedback-ul – faptul că mesajul nostru a fost transmis printr-un canal necesar, utilizând codul adecvat, a fost recepţionat şi prelucrat, procesat, iar la sfârşit avem controlul la tot ce am transmis.

Lucrurile decurg la fel şi într-o organizaţie, o instituţie, cum ar fi cea şcolară:

- Managerul – director sau diriginte, ori un conducător – manager de proiect – este emiţătorul.
- Colectivul didactic/ personalul didactic auxiliar/ personalul de îngrijire şi de pază ori elevul, membrii unei comisii de lucru sau elevii, părinţii, reprezintă receptorul.
- Informaţia transmisă ori răspunderea (obligaţia) de lucru, este mesajul.
- Canalul de transmisie ţine, de obicei, de manager, care întrebuinţează diverse căi (oral, scris, mixt).
- Codul este desigur, lingvistic, căci are prioritate, care trebuie să fie comun partenerilor în procesul de comunicare.
- Contextul îl reprezintă nu numai această organizaţie, ci tot ce are ea în fundal (societate, familiile elevilor, ale colectivului organizaţiei, poliţia, biserica, ONG-urile etc.).

Se observă că, în mediul şcolar, informaţia reprezintă un factor cheie care stă la baza succesului organizaţiei. Ea poate circula:

- pe verticală – de sus în jos – dinspre MEdC/ institutele ori agenţiile acestuia spre ISJ, de aici spre director, care o transmite subordonaţilor, cărora le revine sarcina să disipeze informaţia către elevi familiile acestora; feeedback-ul este realizat prin răspunsul celor care se află în centrul schimbului comunicaţional, în funcţie de unul sau de altul, care reprezintă destinatarul;
- pe orizontală – de jos în sus – în sensul invers celui prezentat anterior;
- pe orizontală, între membrii grupului/ ai echipelor constituite.(3)

Componentele esenţiale ale comunicării pot fi expuse ca răspunsuri la o serie de întrebări:

- *Cine* („emiţătorul"): Cine este, cu exactitate, emiţătorul mesajului? Este un om, un grup sau o structură organizaţională? Care sunt aspectele culturale ce pot influenţa comunicarea?
- *Ce* („mesajul"): Ce vrea emiţătorul să comunice? Ce conţine exact mesajul? Ce vrea receptorul să afle? Ce informaţii pot fi trecute cu vederea? Ce informaţii vor fi introduse pentru ca mesajul să fie constructiv, concis, corect, clar şi complet?
- *Cum* („codul" şi „canalul"): Cum voi comunica mesajul (imagini sau cuvinte, scris sau verbal, scrisoare, întrevedere sau convorbire telefonică, internet etc.)?
- *Cui* („receptorul"): Cine este, cu exactitate, receptorul mesajului? Este un om, un grup sau o structură organizaţională? Care sunt aspectele culturale ce pot influenţa comunicarea?
- *Unde* şi *când*: Când şi unde, mesajul va fi transmis, pentru ca să fie receptat şi întrebuinţat?
- *De ce*: Care este scopul urmărit în comunicare (informare/ influenţare/ convingere)? Ce efect vrea emiţătorul să dobândească?(4)

Îmbunătăţirea comunicării organizaţionale

Comunicarea organizaţională se poate îmbunătăţi dacă avem în vedere următoarele condiţii:

- formularea concisă şi exactă a mesajului, pentru a fi înţeles uşor şi în totalitate;
- transmiterea rapidă şi nedenaturată a mesajului;
- asigurarea fluenţei şi reversibilităţii comunicării;

Scanned with OKEN Scanner

- folosirea limbajului comun de către emiţător şi receptor,
- simplificarea şi decongestionarea canalelor de comunicare;
- asigurarea adaptabilităţii şi flexibilităţii sistemului de comunicare, pentru a fi folosit în orice moment.

Bibliografie:

1. Cornescu, Viorel; Mihăescu, Ioan; Stanciu, Sica – *Managementul general*, Bucureşti, Editura „Actan", 2001;
2. Cornescu, Viorel (coord.) – *Managementul organizaţiei. Ghid practic*, Bucureşti, Editura „All Beek", 2004;
3. Goian, Maria-Emilia (editor coordonator de volum) – *Management şcolar. Ghid practic pentru directorii de şcoală şi de liceu*, Bucureşt, Editura „RAABE", 2005;
4. Iosifescu, Şerban (editor coordonator de volum) – *Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ*, Bucureşti, M.E.C., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2001.

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND COMUNICAREA ELEVILOR ÎN CICLUL PRIMAR

(PSYCHOPEDAGOGICAL ASPECTS REGARDING STUDENTS' COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL)

inst. Despina Pîcă,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Pildeşti, jud. Neamţ

Abstract:

The teacher's manner of speaking has a staple role in the development of the written and oral language in primary school. A model of written and oral communication, his/ her speech is represented by the literary language, particularized in the space of various disciplines. A defining trait of the young student is his availability for communication; the teacher must use this aspect. School represents an environment that gives the student a collective to manifest in and the possibility to practise communication in various situations.

Comunicare şi comunicare didactică

Comunicarea reprezintă una din trebuinţele fundamentale de ordin spiritual ale oamenilor, fiind o modalitate esenţială de interacţiune psihosocială, un schimb de mesaje intre interlocutori, menit să realizeze o relaţie interumană durabilă pentru a determina menţinerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup.

Comunicarea educaţională sau pedagogică este cea care mijloceşte realizarea fenomenului educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicaţi.

Comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică, asistată.

Adaptarea şcolară

Începutul vieţii şcolare este începutul unei activităţi de învăţare, care-i cere copilului efort intelectual şi o mare rezistenţă fizică. Ritmul trepidant al vieţii şcolare produce schimbări în regimul de viaţă. Şcoala constituie un mediu care conferă copilului o colectivitate şi un loc de muncă, cu numeroase întrepătrunderi mentale, afective, morale, care se constituie ca un important resort al dezvoltării lui psihice.

În şcoală, la toate obiectele de învăţământ, prin comunicare orală sau scrisă, elevii asimilează cunoştinţe, informaţii, îşi formează capacităţi şi abilităţi.

Însuşirea lor temeinică depinde, în mare măsură, de cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii române, dezvoltarea capacităţilor de exprimare.

Adaptarea la şcoală este un proces complex care implică conflicte afective, o simptomatologie diferită de la individ la individ. În orice caz, are loc o maturizare evidentă a premiselor psihice interne: dezvoltarea motivelor şi a intereselor de cunoaştere a copiilor şi posibilitatea convertirii lor în suport al efortului intelectual dirijat; capacitatea de a efectua acţiuni variate nu numai în plan obiectual, ci şi mental (simbolic, presupus); creşterea ponderii momentelor verbale în analiza reprezentării lor sub impactul descrierilor şi al povestirilor celor din jur – premisa dezvoltării memoriei logice şi a gândirii abstracte; creşterea indicelui independenţei proceselor intelectuale, care iau forma unor acţiuni teoretice speciale (raţionamente) ce vor juca un rol deosebit în medierea demersurilor cognitive solicitate de învăţare.

Se maturizează organele de simţ (ochiul, urechea, corpusculii tactili) percepţia spaţiului, a timpului. În procesul de învăţare se dezvoltă relaţiile de gândire indispensabile oricărei activităţi intelectuale: analiza, sinteza, comparaţia, abstractizarea, generalizarea, clasificarea, concretizarea logică.

Dezvoltarea capacităţii de exprimare a şcolarului mic

Învăţătorul trebuie să utilizeze cu abilitate mijloacele intuitive, acţionale şi verbale de care dispune, pentru a sprijini şi accelera formarea proceselor gândirii şcolarului. Din primele zile de şcoală, trebuie să instituie un control permanent al exprimării elevilor. De la primele exerciţii de exprimare orală este necesar să le pretindă formularea corectă şi clară. În perioada preabecedară, prin comunicare orală, învăţătorul pregăteşte structuri noi de operaţionalizare cu instrumente de citit/ scris.

La începutul şcolarităţii mici, copilul deţine un vocabular relativ bogat, circa 2500 de cuvinte, reprezentând în cea mai mare parte vocabular activ. Stăpâneşte, la modul practic, normele de folosire corectă a cuvintelor în vorbire; în cursul şcolarităţii primare se dezvoltă limbajul oral şi scris. În ceea ce priveşte comunicarea orală, învaţă să fie un ascultător activ, dar şi un emiţător şi receptor participativ. În comunicarea scrisă îşi reglează, cu ajutorul învăţătorului, posibilităţile de exprimare corectă şi se străduieşte să comunice coerent, fluent şi expresiv. Lecturile cu conţinut istoric, geografic, moral-civic, religios şi expunerile sau explicaţiile învăţătorului îi dezvoltă capacitatea de exprimare. Îşi însuşeşte fondul principal de cuvinte al limbii (până la sfârşitul micii şcolarităţi posedă aproape 5000 de cuvinte).

Contactul sistematic cu noţiunile de gramatică îi permit conştientizarea valorilor gramaticale ale cuvintelor, dar şi conţinutul lor semantic. Însuşirea categoriilor gramaticale, a structurilor lexicale şi gramaticale îi dezvoltă capacitatea de abstractizare, analiză, sinteză, generalizare.

Gândirea îi devine tot mai productivă, ca rezultat al creşterii gradului de flexibilitate şi mobilitate, al utilizării diferitelor procedee de activitate mentală.

Corectarea copiilor cu deficienţe de vorbire

Copiii cu deficienţe de vorbire, de pronunţie datorită fie unor particularităţi anatomice ale organelor vorbirii sau unor neajunsuri auditive, fie specificul graiului local, vor fi supuşi unui tratament special de corecţie, în măsura în care e posibil, aplicat chiar de învăţător, iar în cazul unor tulburări mai grave vor fi orientaţi spre specialişti în logopedic Tulburările care afectează comunicarea copilului pot fi: dislalia, constând în deformarea pronunţiei; bâlbâiala, ca alterare a ritmului vorbirii, disgrafia, alterarea limbajului scris, dislexia, afectarea activităţii de citire (tulburarea proceselor de percepere şi înţelegere a cuvântului). Dificultăţile de percepere auditivă a sunetelor pot fi cauzate de hipoacuzie sau de o dezvoltare insuficientă a auzului fonematic. Copilul percepe şi pronunţă

Scanned with OKEN Scanner

greşit mai ales sunetele neaccentuate şi terminaţiile cuvintelor, adică sunetele care se pronunţă cu o intensitate redusă. Nu poate diferenţia sunetele înrudite, perechile surdă/ sonoră, dentală/ fricativă: p/ b, t/ o, c/ g, s/ z, ş/ j.

Un rol deosebit în dezvoltarea limbajului scris şi oral îl are vorbirea învăţătorului. Model de comunicare orală şi scrisă, vorbirea învăţătorului e reprezentată de limba literară, particularizată în spaţiul diferitelor obiecte de învăţământ.

Progrese care influenţează disponibilitatea pentru comunicare a şcolarului mic

Procesul cititului şi al scrisului început în clasa I se desfăşoară într-un ritm propriu până în clasa a IV-a şi cu etape dificile pentru şcolar, dar strategia didactică a învăţătorului asigură continuitatea, unitatea percepeerii vizuale, pronunţarea corectă şi automatizarea scrisului. De la înţelegerea cu greutate a celor citite se ajunge la unitatea optică de citire reprezentată de cuvânt, iar de la elementele grafice la scrierea constantă şi conştientă.

În cursul primar, prin diferite acţiuni de învăţare, se dezvoltă memoria şi imaginaţia care sprijină comunicarea didactică.

Datorită dezvoltării gândirii logice, capacităţii de judecată şi raţionament, se pun bazele concepţiei despre lume şi viaţă care modifică esenţial optica personalităţii şcolarului asupra realităţii înconjurătoare. Ca urmare a dezvoltării capacităţii de a-şi dirija voluntar conduita, de a anticipa solicitările externe şi de a-şi planifica activitatea, personalitatea şcolarului mic devine din ce în ce mai aptă de independenţă şi autodeterminare. Ca rezultat al instalării unor noi trăsături de caracter, pe care le reclamă viaţa şi relaţiile şcolare, personalitatea şcolarului înclină tot mai evident spre atitudini mai mature şi spre manifestări mai controlate. Ca urmare a dezvoltării atitudinii pozitive faţă de învăţătură şi, pe această bază, a aptitudinilor pentru activitatea de învăţare, personalitatea şcolarului mic devine mai competentă decât cea a preşcolarului.

Ca personalitate copiii se disting printr-o mare personalitate temperamentală: unii sunt vioi, expansivi, comunicativi, alţii retraşi, lenţi, unii total nestăpâniţi, vorbesc fără să fie întrebaţi, intervin în toate împrejurările, cu mâna ridicată, alţii tăcuţi. Atitudinea învăţătorului faţă de această diversitate tipologică şi temperamentală trebuie să fie maleabilă, diferenţiată, temperându-i pe unii, stimulându-i pe alţii.

O trăsătură definitorie a şcolarului mic este disponibilitatea pentru comunicare; învăţătorul trebuie să se folosească de acest lucru.

Concluzie

Dispunerea către comunicare e sesizabilă prin exprimarea dorinţei, chiar imperioase, de a povesti întâmplări reale sau inventate, filme, cărţi, aceasta favorizând o atitudine deschisă faţă de dirijarea comunicării în structuri logice şi corecte.

Bibliografie:

1. Barbu, Marian – *Metodica predării limbii şi literaturii române. Învăţământul primar*, Craiova, Editura „Gheorghe Alexandru", 2005;
2. Beldescu, George – *Ortografie, ortopedie şi punctuaţie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982;
3. Bougnaux, D. – *Introducere în ştiinţele comunicării*, Iaşi, Editura „Polirom", 2000.

DEZVOLTAREA CAPACITĂŢII DE COMUNICARE A ELEVILOR. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

(DEVELOPING STUDENTS' CAPACITY OF COMMUNICATION. EXAMPLES OF GOOD PRACTICE)

inst. Olga Aghiniţei,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Al. I. Cuza", Dorohoi, jud. Botoşani

Abstract:

The current educational society is in a continuous movement. Because of this reason the efficient strategies of communication meet a period of important transformations. It is a well-known fact that improving the act of communication within the relationship teacher student is a major preoccupation of contemporary teaching. There are, of course, various methods of reaching this desideratum. The ones we propose can be considered as most efficient for each lesson.

Argument

Societatea educaţională actuală este într-o perpetuă mişcare. Din aceste considerente, strategiile de comunicare eficientă traversează o perioadă de profunde transformări, transformări care au drept scop adaptarea elevilor la condiţiile şi cerinţele prezentului.

Dezvoltarea capacităţii de comunicare este influenţată de mai mulţi factori, interni şi externi, printre care se numără:

a) atitudinea cadrului didactic faţă de actul comunicării;
b) abilităţile de comunicare ale acestuia;
c) importanţa pe care o acordă acestui lucru şi la alte discipline;
d) modul în care creează situaţiile de comunicare;
e) modul în care ştie să asculte elevii atunci când aceştia vor să comunice ceva;
f) relaţia pe care cadrul didactic o stabileşte cu elevii săi;
g) mediul în care se desfăşoară activitatea;
h) atitudinea copilului, receptivitatea şi disponibilităţile individuale.

Un mediu pedagogic în care elevul are la dispoziţie o multitudine de materiale şi mijloace, o relaţie democratică bazată pe colaborare, un partener de dialog în măsură iniţieze, să creeze, să dirijeze şi să respecte nevoile de comunicare ale elevilor, să valorifice experienţele cognitive anterioare stimulează interesul pentru comunicare, act fără de care omul nu poate trăi în relaţie cu alţii.

Sugestii metodologice propuse în scopul îmbunătăţirii actului de comunicare

Este binecunoscut faptul că îmbunătăţirea actului de comunicare în cadrul relaţiei cadru didactic-elev este o preocupare majoră a învăţământului contemporan. Desigur că modalităţile de realizare a acestui deziderat sunt multiple. Cele propuse ulterior le putem considera ca fiind deosebit de eficiente, lucru dovedit prin aplicarea acestora la clasă.

1. Simulările de rol evidenţiază priceperea copiilor de a se transpune într-un personaj, rol care îi solicită utilizarea unui vocabular şi a unei expresivităţi adecvate, însoţite de un limbaj corporal şi paraverbal pe măsură. Copiilor le place să joace rolul unor posibile personaje, cochetând chiar din punct de vedere artistic şi lingvistic.

2. Transformarea întrebărilor închise este o situaţie de comunicare care favorizează un comportament lingvistic degajat, o exprimare liberă şi divergenţa în gândire. În formularea unor astfel de întrebări, elevii constată că o problemă poate avea întotdeauna mai multe soluţii.

3. Relatarea unor fapte aduce în atenţia învăţătorului vocabularul elevului, maniera de exprimare şi utilizarea corectă a sensului cuvintelor.

4. Povestirea are un scop bine precizat, solicită un consum energetic din partea copilului, trebuie să respecte logica textului citit şi să redea totalitatea faptelor.

Scanned with OKEN Scanner

5. Crearea de finaluri pentru unele povestiri este o situaţie de comunicare care pune în valoare imaginaţia creatoarea a elevilor, încrederea în ei, precum şi capacitatea de a realiza legături logice cu restul conţinutului citit.

6. Completarea răspunsurilor colegilor are rolul de a dezvolta unele răspunsuri formulate de colegi, de a le completa cu lucruri importante şi o modalitate de reorientare a atenţiei elevilor.

7. Aprecieri ale produselor activităţii este o modalitate de a verifica dacă elevul care apreciază urmăreşte atent criteriile enunţate la începutul activităţii, dacă produsul realizat respectă exigenţele de ordin calitativ, estetic şi util.

8. Exprimarea unor opinii proprii dă elevilor posibilitatea de a-şi spune părerea în legătură cu un fapt, o situaţie, un personaj, eveniment, atitudine. În timpul exprimării opiniilor se poate aprecia sfera de valori a elevului, concepţia lui asupra, mediului, oamenilor şi a vieţii în general.

9. Exerciţiile de realizare a unor comentarii pe marginea rezultatelor obţinute în cadrul lucrului pe echipe. Liderul grupului trebuie să accepte ca, după raportarea rezultatelor, să fie receptiv la sugestiile pertinente ale colegilor.

10. Testele asociativ-verbale sunt situaţii de comunicare care pot pune elevul în situaţia de a realiza o comunicare intrapersonală. Aceste teste, pe lângă faptul că solicită gândirea cu operaţiile ei, îmbogăţesc vocabularul cu cuvinte şi expresii nou create.

11. Autoevaluarea este situaţia de comunicare în care elevii realizează o analiză obiectivă a rezultatelor muncii lor. Ei sunt nevoiţi să coreleze rezultatul obţinut cu descriptorul de performanţă corespunzător pentru a şti cât a realizat din ce şi-a propus. Exerciţiul duce la cultivarea încrederii în forţele proprii, la dorinţa de autodepăşire şi la utilizarea cuvintelor din vocabular.

12. Judecarea unor fapte sau comportamente este situaţia care îl pune pe elev în postura de „judecător" al colegilor lui. Situaţia aceasta oferă posibilitatea raportării unor atitudini şi comportamente la propriul comportament şi la normele morale ale grupului. Elevul exprimă păreri, emite judecăţi de valoare, apreciază sau critică argumentând fiecare afirmaţie, cu alte cuvinte comunică.

13. Construirea unui set de reguli pentru desfăşurarea în condiţii optime a actului de predare-învăţare solicită elevilor să gândească, să enunţe reguli şi norme adecvate mediului, situaţiei, disciplinei, împrejurărilor, atitudinilor şi care să le convină şi lor.

14. Chestionarul solicită elevului capacitatea de formulare a unor întrebări care să cuprindă esenţa unei probleme, în vederea obţinerii răspunsurilor pe măsură din partea partenerilor de dialog. Rezultatele chestionarului trebuie înregistrate, analizate pe probleme şi prezentate grupului cu care se lucrează. Aceste operaţii le fac elevii sub îndrumarea directă a învăţătorului.

15. Susţinerea unor idei este situaţia de comunicare care îl pune pe elev în situaţia de a găsi toate argumentele convingătoare cu privire la ideile sale.

16. Argumentarea unor afirmaţii îi antrenează pe copii la identificarea tuturor motivaţiilor şi argumentelor în baza cărora unii colegi ori ei înşişi au făcut anumite afirmaţii.

Exemplu: „Am spus despre urs că este un mare mincinos pentru că..."; „Am afirmat că apa este un element foarte important din viaţa omului pentru că..., că... şi că...".

17. Descoperirea unor asemănări şi deosebiri între persoane, obiecte, fenomene cu ajutorul cărora elevii fac comparaţii sau analogii este o situaţie comunicaţională care pune în valoare atenţia, gândirea, capacitatea de observare şi analiză a elevilor. Toate acestea se fac prin utilizarea unui vocabular adecvat, într-un cadru stimulativ şi chiar competitiv.

18. Schimbul de impresii realizat în perechi, în diferite momente ale lecţiei, este o situaţie de comunicare care solicită din partea elevilor atitudini vis a vis de modul de lucru, importanţa temei în discuţie, gradul de interes sau noutatea subiectului propus.

19. Verbalizarea este una din situaţiile care îi solicită elevului să traducă în vorbe/ cuvinte toate acţiunile, operaţiile pe care le efectuează pentru a conştientiza importanţa celor făcute şi a sincroniza vorba/ cuvântul cu acţiunea.

20. Autoportretul zilei este o acţiune care îl pune pe elev în situaţia de a-şi realiza şi aprecia comportamentul de pe parcursul unei zile. Solicită realism, obiectivitate, adevăr, atenţie, precum şi capacitatea de comunicare.

Iată cum pot unii elevi să-şi aprecieze prestaţia după o zi de învăţătură: C.C. / 2004 – „Eu recunosc că azi am fost cam rău în sensul că nu prea i-am lăsat în pace pe colegii mei, am supărat-o şi pe doamna învăţătoare fiindcă nu prea am fost atent la toate orele. La limba română am scris cam în grabă şi am făcut câteva greşeli, la matematică am fost cel mai rapid, iar la religie recunosc că m-am întors la bancă. Eu cred că am învăţat multe lucruri noi, mai ales că doamna ne-a cântat când lucram. Cred că mă apropii de *Foarte bine cu steluţă* ca şi Răzvan. Mama se bucură când îi spun că am fost nu chiar cuminte, dar nici obraznic, obraznic."

21. Exerciţiile de transformare a unor cuvinte în expresii deosebite au un rol foarte important atât în verificarea capacităţii de realizare a unor analogii, cât şi în formarea capacităţilor de comunicare orală şi scrisă. Elevii sunt solicitaţi să asocieze cuvinte obişnuite cu imagini artistice pe care le construiesc singuri, pe baza informaţiilor care le deţin din lecturile suplimentare.

Exemple (D.C. / 2001):

- „cer = bolta fără seamăn de albastră";
- „lacul = oglindă de valuri";
- „valuri = unde călătoare/ unde înspumate";
- „soare = bătrânul împărat al bolţii";
- „luna = regina nopţii";
- „învăţătura = comoară de înţelepciune";
- „adevărul = suflet curat";
- „cuvintele = fructele gândirii".

22. Exersarea accentului este o situaţie de comunicare care îi angajează pe elevi într-o activitate de formulare a unor enunţuri şi de rostire corectă a omografelor şi de identificare a deosebirilor de sens în funcţie de context.

Exemple:

- A.R./2003 – „Omul cu haină nouă are inimă haină.";
- V.G./2002 – „Doi copii talentaţi au făcut copii după tablouri.";
- J.O./2001 – „O femeie este veselă când îşi cumpără veselă nouă.";
- A.M./2001 – „Omul cu haine lungi se lungi la umbra copacului.";
- T.V./2002 – „Prâslea puse arcul la ochi şi ochi drept la ţintă.";
- A.A./2004 – „Cât fură plecaţi, Făt-Frumos le fură pe fetele de împărat."

23. Exersarea polisemiei este o modalitate care îl pune pe copil în situaţia de a formula enunţuri în care să utilizeze mai multe cuvinte cu aceeaşi formă, dar cu înţeles diferit.

Exemple:

- T.V./2002 – „La ora nouă ni se prezintă şi nouă o fetiţă nouă în uniformă nouă.";
- A.A/2003 – „Mioara sare repede să plece după sare.";
- R.T./2000 – „Pentru un pahar de vin, vin după masă la tine.";
- A.R./2003 – „Paşii îl poartă alene spre poartă."

24. Explicarea unor jocuri constituie o situaţie de comunicare care-i determină pe copii să comunice scopul jocului, regulile pe baza cărora se desfăşoară, numărul participanţilor, rezultatele aşteptate. Toate acestea le face elevul având modelul anterior al învăţătorului. Tehnica presupune act de comunicare orală.

25. Prezentările de carte sunt situaţii în care elevul, după

Scanned with OKEN Scanner

o citire prealabilă, doreşte să prezinte colegilor cartea citită. Acest lucru presupune ca el să cunoască conţinutul, autorul, editura la care a apărut, anul pentru a putea face o prezentare cât mai corectă. Şi acest act are un antecedent, unul realizat de învăţător. Este o comunicare în situaţie concretă care probează capacitatea copilului de a-şi alege cuvintele, limbajul corpului şi paraverbalul potrivite situaţiei.

26. Minispectacolele sunt forma de comunicare cea mai agreată de copii deoarece îi transformă în mici vedete care ştiu să comunice atitudini, gânduri, sentimente prin cuvinte, gesturi, mimică ori expresivitatea vocii. La un spectacol, copiii se manifestă în totul fiinţei lor, comunică şi se comunică pe sine.

27. Interdisciplinaritatea este maniera de lucru în care elevii sunt determinaţi să comunice la nivelul mai multor discipline pentru a putea realiza transferul de cunoştinţe, deprinderi, capacităţi de analiză, observare, explorare şi investigare.

Conform teoriei inteligenţelor multiple, elevii au posibilitatea să comunice şi să-şi comunice gândurile în feluri diferite: lingvistic, logico-matematic, naturist, kinestezic, artistico-plastic, sportiv, interuman şi intrauman.

Important este ca învăţătorul să încurajeze elevii să comunice în felul în care se simt mai bine.

28. Prelucrarea datelor culese în urma observaţiilor oferă elevilor prilejul să comunice rezultatele obţinute prin observare, să compare, să analizeze, să extragă concluzii utile.

Concluzii

Aplicarea sugestiilor metodologice propuse în vederea stimulării comunicării solicită: timp, diversitate de idei, angajare în acţiune, descoperirea unor noi valori, responsabilitate didactică, încredere în capacitatea personală de a le aplica creator pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Toate aspectele prezentate anterior stimulează: comunicarea, activizarea tuturor copiilor, formarea de capacităţi ca: spiritul critic constructiv, independenţa în gândire şi acţiune, găsirea unor idei creative, îndrăzneţe de rezolvare a sarcinilor de învăţare.

Bibliografie:

1. Jinga, Ioan; Negreţ, Ion – *Învăţarea eficientă*, Bucureşti, Editura „Paideia", 1994;
2. Miege, Bernard – *Societatea cucerită de comunicare*, Iaşi, Editura „Polirom", 2000;
3. Pânişoară, Ion-Ovidiu – *Comunicarea eficientă*, Iaşi, Editura „Polirom", 2003;
4. Şoitu, Laurenţiu – *Comunicare şi educaţie*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1996.

FORMAREA ŞI EDUCAREA DEPRINDERII DE SCRIERE ÎN PRIMA CLASĂ PRIMARĂ

(FORMING AND EDUCATING THE SKILL OF WRITING IN THE 1ST GRADE)

inst. Alina-Daniela Coarcă,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Principele Şerban Ghica şi Principesa Aristiţa Ghica", Sihlea, jud. Vrancea

Abstract:

Writing as a skill is one of the basic instruments of the intellectual activity, an important means for the realization of human communication. Together with reading, writing is an intellectual act indispensable to the evolution of society, as well as to the progress of the human being. In the period of fundamental acquisitions, the skills of reading and writing are the most important purposes of teaching. Control and self-control constitute an essential condition of forming correct and conscious writing.

Deprindera de a citi şi a scrie

Scrisul sau deprinderea de a scrie constituie unul dintre instrumentele de bază ale activităţii intelectuale, mijloc important de comunicare interumană. Alături de deprinderea cititului, scrisul este un act intelectual indispensabil în evoluţia societăţii, ca şi progresul fiinţei umane. În perioada de achiziţii fundamentale, însuşirea citirii şi scrierii sunt cele mai de seamă scopuri ale învăţării. Pe măsură ce deprinderile se formează şi se consolidează în clasele următoare devin, din scopuri, mijloace ale învăţării. Se formează în ciclul primar şi se consolidează pe tot parcursul şcolarităţii.

Scrisul ca instrumet de lucru

Transformarea scrisului într-un instrument care să asigure copiilor accesul la achiziţiile culturii implică un sistem de acţiuni pedagogice al căror debut este marcat de exerciţii pentru clarificarea sensului limbajului vorbit şi pentru dezvoltarea deprinderilor motorii de scriere. Didactica nu mai consideră scrisul ca având o funcţie pur formală, de reproducere cu ajutorul semnelor grafice a unor idei şi informaţii. Cuvântul scris nu mai devine o exigenţă absolut necesară pentru ca mesajul pe care îl transmite să fie uşor de descifrat.

Învăţarea scrierii tinde tot mai mult să depăşească sfera funcţiei pur instrumentale a acestei deprinderi umane şi să o ancoreze cât mai temeinic în aceea a acţiunilor pedagogice cu destinaţie cognitiv-formativă complexă. Deprinderea de scriere presupune un complex de acţiuni care se execută prin aplicarea unor reguli, cu mobilizarea elevului pe plan intelectual, vizual, chinestezic. Ea are la bază cunoaşterea de către elevi a regulilor grafice şi tehnice de scriere (elementele grafice din care este alcătuită fiecare literă, scrierea lor corectă, legarea elementelor grafice în litere şi a literelor în cuvinte).

Una din cerinţele de bază pentru realizarea deprinderilor de scriere corectă este formarea şi dezvoltarea capacităţii elevului de a se autocontrola, de a-şi autoregla activitatea de scriere, în scopul consolidării deprinderilor corecte, ale prevenirii greşelilor, iar la baza acestor capacităţi stă cunoaşterea regulilor care trebuie respectate pentru o scriere corectă.

Conştientizarea actului scrierii

În viziunea unor implicaţii pedagogice complexe, formarea deprinderilor de scriere nu poate fi concepută independent de celelalte forme de comunicare prin limbă. Referindu-ne direct la activităţile didactice din programa clasei I destinate acestui scop, sunt considerate inseparabile acţiunile pentru învăţarea scrierii, de cele destinate descifrării mesajului limbajului scris (citire), ca şi de cele destinate formării şi exersării comunicării orale în ansamblul său. Aceste convingeri pedagogice stau la baza întregii activităţi didactice pentru predarea scrierii începând din prima clasă a şcolii primare. Ele pot fi rezumate în următorul criteriu didactic fundamental: eficienţa educării deprinderilor de comunicare prin limbă rezidă în abordarea simultană în procesul instructiv-educativ a obiectivelor privind dezvoltarea deprinderilor de exprimare şi comunicare orală şi scrisă sub aspect semantic (înţelegerea sensului cuvântului vorbit şi a semnelor grafice care îl compun), fonetic, ortografic ca şi structurării lor logice şi gramaticale în contextul unităţilor de vorbire (propoziţii).

Cuprinderea concomitentă a acestor obiective în sfera acţiunii pedagogice, departe de a crea pericolul unei metodologii didactice globaliste de învăţare a limbii materne,

Scanned with OKEN Scanner

serveşte, dimpotrivă, la realizarea unor raporturi labile, permanent perfectibile între diversele forme de însuşire a limbajului şi gândire ca instanţă superioară a activităţii psihice de cunoaştere.

Concret, în activitatea didactică, după o tatonare prealabilă a capacităţilor elevilor de a se folosi de cuvinte în comunicarea verbală, în perioada preabecedară, se pot desfăşura exerciţii sistematice pentru a-i deprinde să aprofundeze sensul cuvintelor şi diferitelor nuanţe de sonorizare condiţionate de poziţia gramaticală a acestora în vorbire.

De exemplu, pentru cuvintele copil şi învaţă se pot crea situaţii de vorbire în care elevii au regăsit aceste cuvinte în următoarele forme: copii, copiii, copilul, copilului, copiilor şi învăţ, învaţă, învеţi, învăţând şi altele.

Odată sesizate de către elevi diferenţele de sonorizare ale aceluiaşi cuvânt în diversele situaţii de vorbire se consideră ca asigurate premisele conştientizării actului scrierii. Elevul astfel pregătit să redea în suita semnelor scrise toate nuanţele fonematice care rezultă din modificările funcţiilor gramaticale ale cuvântului.

Aspecte metodologice

Pentru realizarea obiectivului pedagogic fundamental menţionat mai sus, în perioada abecedară şi postabecedară se pot folosi cu maximă eficienţă câteva categorii de exerciţii (menţionez seria exerciţiilor în ordinea gradului de dificultate pe care îl prezintă pentru elevi). Astfel, în perioada abecedară se pot utiliza e exerciţii de scriere cu caracter reproductiv. Ele constau în transcrieri şi copieri de cuvinte şi propoziţii în ritm impus şi accelerat progresiv.

Exerciţiile de acest fel sunt întotdeauna precedate de lectura expresivă şi de analiza ortografică şi de punctuaţie a cuvintelor, propoziţiilor şi textelor indicate pentru copiere. Înainte de începerea activităţii, se dau copiilor indicaţii cu privire la tehnica înregistrării textului în pagină (alineat, forma şi acurateţea grafiei etc.). Aceste exerciţii pot fi alternate pe tot parcursul anului şcolar cu alte forme de exprimare în scris.

Respectarea unor norme gramaticale fără să se precizeze regulile, reprezintă o altă categorie de exerciţii prin care se perfectează antrenamentul de scriere corectă. Se operează în lecţiile de scriere şi citire cu cuvinte care exprimă substantive, adjective, verbe, sub denumirea de fiinţe, lucruri, însuşiri ale fiinţelor şi lucrurilor, acţiuni.

Recunoaşterea verbelor ajută mult la scrierea corectă a verbului cu pronumele (s-au dus, s-a supărat). Majoritatea exerciţiilor de acest gen sunt organizate şi prezentate elevilor sub formă de joc (de exemplu: cine găseşte în primele două rânduri ale lecţiei mai multe cuvinte care numesc fiinţe etc.).

Exerciţiile constând în ordonarea cuvintelor în propoziţie creează premisele exprimării logice în vorbirea orală şi scrisă. Această categorie de exerciţii serveşte la consolidarea deprinderilor de citire şi scriere realizate parţial anterior. Astfel, încă din perioada abecedară, elevii au fost îndrumaţi să-şi exprime gândurile, observaţiile în propoziţii scurte pe care le-au redat apoi în scris.

Cu prilejul acestor exerciţii se poate urmări şi consolidarea unor deprinderi elementare de scriere, cum ar fi, de exemplu, reproducerea corectă a grupurilor de litere în structura unor cuvinte variate. Cu acest scop dublu, se pot pregăti şiruri de cuvinte luate din textele lecţiilor de citire învăţate.

Formularea independentă în scris a unor propoziţii de răspuns la întrebări care vizează situaţii trăite sau cunoscute de elevi, completează, de asemenea, seria exerciţiilor destinate educării capacităţilor de exprimare logică. Astfel, la intervale de timp de la predarea unor lecţii, pot fi scrise pe tablă întrebări din lecţiile respective sau din situaţii de viaţă similare. Elevii vor avea ca sarcină să formuleze răspunsurile şi să le scrie în caiete.

În perioada postabecedară, dezvoltarea deprinderilor de formulare corectă (gramatical şi logic) a propoziţiilor a fost extinsă prin exerciţii efectuate într-o gamă variată de activităţi (formularea de propoziţii după ilustraţii din manuale, reviste de literatură pentru copii, auxiliare sau antologii). Pot fi pregătite ilustraţii – utilizate fie fixate pe tablă, fie distribuite în plicuri fiecărui elev – după care elevii alcătuiesc propoziţii sau mici texte. Răspunsurile copiilor reflectă nu numai însuşirea normelor corecte de scriere, ci şi interesul lor pentru forme variate de exprimare (chiar şi vorbirea dialogată).

O pondere însemnată se acordă în perioada postabecedară formării primelor deprinderi de exprimare în scris, a unor complexe de idei într-o structură logică, unitară. Acum se utilizează, cu precădere, o suită de exerciţii de acest gen:

a) Expunerea scrisă a unui text epic scurt. Se urmăreşte cât de bogate sunt lucrările în conţinutul de idei şi în forma de exprimare (succesiunea ideilor, formularea propoziţiilor, scrierea corectă şi frumoasă).

b) Compunerea după tablouri. Exerciţiul se poate organiza fie folosind un singur tablou pentru toată clasa, fie două-trei tablouri, fiecare elev având libertatea să-şi aleagă pe acela care îl atrage mai mult. După ce fiecare copil a luat cunoştinţă de conţinutul ilustraţiilor le este indicat să formuleze câteva propoziţii legate prin înţeles şi să dea un titlu textului realizat.

c) Compunerea după întrebări. În ultimele ore de scriere se pot elabora compuneri după întrebări sau libere. Principalele exigenţe pedagogice urmărite prin astfel de exerciţii vizează exprimarea clară a conţinutului de idei şi respectarea normelor ortografice.

Obligatorie pentru scrierea corectă este cunoaşterea şi aplicarea regulilor de ortografie şi punctuaţie. Însuşirea unei ortograme sau a unei reguli de punctuaţie presupune conştientizarea, potrivit pregătirii şi vârstei, a condiţiilor care impun folosirea ei.

Pentru însuşirea unei scrieri corecte, se pot folosi variate metode de lucru: tehnica învăţării pe grupe, învăţarea prin descoperire, (răspunsuri date în scris, pe loc, la unele probleme puse întregii clase) dirijând această activitate şi urmărind corectitudinea răspunsurilor.

Concluzii

Autocontrolul dă posibilitatea fiecărui elev să-şi controleze greşelile şi să nu le repete. Trebuie ajutat elevul să-ţi descopere greşelile singur, atenţionându-l şi uneori indicându-i rândurile ori numărul de greşeli din textul exerciţiului.

Corectarea scrisului elevului a fost împletită cu corectarea pronunţiei şi scrierii la tablă a formei corecte. O altă tehnică sau exerciţiu de lucru ar fi dictarea cu rânduri libere, în vederea corectării ortogramelor greşite.

Controlul şi autocontrolul constituie o condiţie esenţială a formării unei scrieri corecte şi conştiente. Depistarea la timp a greşelilor pe care le fac elevii la scriere (elementele grafice, dimensiuni, poziţia, amplasarea lor în cadrul literei, legarea literelor în cuvinte, respectarea spaţiului dintre cuvinte, scrierea continuă) dă posibilitatea învăţătorului să individualizeze activitatea de scriere, să dea fiecărui elev sarcini suplimentare pentru corectarea scrierii. Greşelile şi lacunele necorectate la timp se vor consolida, corectarea lor fiind cu atât mai dificilă cu cât devin componente automatizate ale deprinderii de scriere.

Bibliografie:

1. Gherghina, Dumitru; Gherghina, Maria – *Limba română în şcoala primară*, Îndrumător metodic, Craiova, Editura „Didactica Nova", 1994;
2. Marinescu, Valeriu – *Didactica specialităţii. Limba şi literatura română*, Bucureşti, Editura Fundaţiei „România de Mâine", 2005;
3. Şerdean, Ioan – *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1990.

Scanned with OKEN Scanner

CITIREA ŞI SCRIEREA ÎN PERECHI

(READING AND WRITING IN PAIRS)

înv. Mirela Diaconu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Săbăoani, jud. Neamţ

Abstract:

A way to attract students towards reading texts would be the use of reading in pairs. This type of reading contributes to the active reading of the texts and forces students to read a fragment more times. Thus, their attention increases and the students get more involved in the act of reading in order to prove to the others that they have read. The first texts written by students in pairs are made up of one or two sentences and then, progressively they can reach three or for sentences or even group compositions.

Cititul la clasele mici

Cititul, pentru mulţi elevi, este un lucru care nu-i atrage, mai ales în clasele mici. De multe ori, aceştia citesc textul, atunci când li se cere, mecanic, fără să se gândească la ce citesc sau fără să-l înţeleagă. Numai textele scurte, care nu solicită atât de mult atenţia sau cele care conţin dialog par să prezinte interes. Rolul învăţătorului este să-i determine să citească texte de orice fel. Problema este cum să-i învăţăm pe elevi să citească, astfel încât cititul să nu li se pară o corvoadă, ci o activitate uşoară, atractivă, deloc plictisitoare sau obositoare.

Modalităţi de încurajare a lecturii

Un mod de a atrage elevii în citirea textelor ar fi cititul la prima vedere. Învăţătorul alege un text atrăgător, multiplicându-l pentru întreaga clasă. Aceasta ar fi una dintre cheile succesului, deoarece noutatea îl face curios pe elev şi îl determină să citească. Folosirea lecturii în perechi contribuie la citirea activă a textelor, îi obligă pe elevi să citească, rol de care vor fi responsabilizaţi în timpul cititului. Atenţia creşte, elevii se implică mai mult pentru a dovedi şi celorlalţi că au citit. Învăţătorul trebuie să aibă multă răbdare şi să acorde timpul cuvenit acestor exerciţii de citire, în care aproape toţi elevii vor citi cu voce tare la început. În clasa a doua vom dezvolta deprinderea de a lectura în gând. Gălăgia din clasă dispare, dar nu de tot. Unii continuă să citească pe un ton mai ridicat. Acest „zumzet" din clasă îi pregăteşte pe elevi să fie capabili să se concentreze asupra unui lucru în orice situaţie. Elevii trebuie deprinşi să domine psihic acest factor de stres în munca intelectuală, să se poată concentra şi să dea randament chiar şi în astfel de situaţii.

Citirea activă în perechi le asigură învăţarea, înţelegerea şi comunicarea informaţiilor din textul citit. Dragostea pentru lectură va izvorî după ce elevii deprind aceste roluri, devin conştienţi de ele şi numai atunci pot să înţeleagă de ce este important să citim.

Înţelegerea textului

Prin exerciţii, elevii observă şi descoperă că fiecare poveste poate fi împărţită în fragmente şi reprezentată prin tablouri, că fiecare fragment face parte din poveste numai dacă este prins de lanţul logic. Omiterea sau adăugarea unui fragment duce la schimbarea poveştii sau la ruperea lanţului logic al acesteia. Ei constată prin exerciţii specifice că o poveste, un text poate avea personaje, dar că unul dintre ele este personajul principal pentru că este prezent peste tot, nu lipseşte de la nici un eveniment, comparativ cu celelalte personaje care apar şi dispar de pe scena poveştii, în funcţie de loc, timp, întâmplări.

Prin exerciţii de comunicare, de ascultare, de imitare, de dramatizare a textelor elevii ajung la concluzia că, într-un text, întâmplările pot fi povestite de autor, dar pot fi prezentate şi prin vorbirea directă a personajelor, manifestată prin dialog. Citind propoziţii, apoi texte, elevii observă rolul semnelor de punctuaţie în înţelegerea sensului celor citite, observă forma textului – în versuri sau în proză. O evaluare a cunoştinţelor privind aplicarea deprinderilor de decodificare dobândite poate fi aplicată pe un text citit la prima vedere. Elevii vor lucra individual, în perechi, pe grupe. Prin brainstorming, folosind metoda *„ciorchinelui"*, elevii îşi aşează pe hârtie toate cunoştinţele pe care le deţin despre text (titlu, autor, mesaje, întrebări, personaje). Învăţarea formativă, cu ajutorul căreia elevul percepe şi înţelege textul îl ajută să realizeze apoi gruparea textelor în teme mari.

Scrierea textului

Primele texte scrise de ei sunt alcătuite din câte o propoziţie şi apoi progresiv se ajunge la texte formate din 3-4 propoziţii. Vor respecta o succesiune logică, cu propoziţii mai scurte, apoi propoziţiile vor fi din ce în ce mai dezvoltate. Elevii sunt îndrumaţi să înţeleagă şi să observe că ceea ce spunem se poate şi scrie, percepând mai uşor legătura dintre comunicare, scriere şi citire. Învăţătorul trebuie să evite să impună în mod vădit ceea ce trebuie să scrie, ci mai mult să pară că le dă sugestii, le cere părerea; astfel elevilor li se dă libertatea de a se implica mai mult, de a participa mai mult, gândind critic şi creator, dirijându-i fără să observe acest lucru, în aşa fel încât totul să pară că porneşte de la ei. Dictările nu vor fi prea dese, rolul acestora fiind preluat de exerciţii de creaţie cu eficienţă sporită în planul formării priceperilor de scriere corectă, coerentă. Randament sporit dă autodictarea propriilor idei, pentru că le dezvoltă voinţa şi motivaţia de a scrie fără să se întrebe. Fiecare în ritmul lui de scris îşi scrie şi autodictează gândurile, părerile, răspunsurile formulate de ei sau de colegii lor. Rolul învăţătorului este de a le oferi un model scris pe tablă pentru cuvintele mai dificile, de a le observa şi verifica munca, de a-i face atenţi acolo unde observă greşeli, nereguli sau deprinderi greşit însuşite. Corectarea se face prin dezbateri, analize, argumentări cu întreaga clasă, în aşa fel încât cei care au greşit să-şi dea seama de greşeală şi să o corecteze.

Exerciţiile de transformare a textului în comunicare, apoi comunicarea în scriere, după o succesiune logică, prin autodictare formează deprinderi de scriere rapidă, iar preocuparea lor îi face să nu simtă oboseala, să nu se plictisească, să nu refuze sarcinile de lucru. Pasivitatea este alungată de dorinţa de a scrie cât mai multe lucruri. Intră într-o adevărată competiţie pentru că doresc să demonstreze colegilor cât de multe lucruri ştiu despre subiectul dat. Dacă la început formulările orale şi scrise vor fi mai stângace, în mod progresiv ei singuri îşi vor cenzura ceea ce vor spune sau vor scrie pentru că încep să cunoască exigenţele învăţătorului şi ale colegilor.

Discuţiile purtate în perechi, în grup, cu întreaga clasă lămuresc toate problemele. După ce totul a fost foarte bine lămurit şi stabilit în formă orală, elevii îşi vor stoca în memorie ceea ce s-a dezbătut în clasă, iar apoi prin autodictare vor reda comentariul. La citirea textelor vor fi evidenţiate cele care au un grad mai mare de originalitate. Elevii se implică în comentarea fragmentelor, expresiilor şi pentru că simt că au libertatea de a-şi spune părerea. Situaţia democratică, permisivă care se stabileşte în clasă, naturaleţea prin care se desfăşoară activitatea de scriere îi fac pe elevi mai siguri pe ei, le dau posibilitatea de a se exprima în scris, de a-şi forma şi fixa, deprinderi de scriere corectă, de a nu refuza să scrie. Pentru a-i determina să scrie, trebuie să avem în vedere şi latura afectivă care să-i stimuleze, să-i încurajeze, să le deschidă pofta de a scrie. Libertatea de a scrie tot ceea ce

Scanned with OKEN Scanner

ştie despre un subiect îi face pe mulţi dintre ei să scrie mult şi fără întrerupere.

Citirea şi scrierea în perechi – aplicaţie practică

Am aplicat câteva din metodele R.W.C.T la textul „Puiul", de I. Al. Brătescu-Voineşti. Elevii au fost grupaţi în perechi, liber alese. Fiecare copil a primit textul povestirii. Li s-a spus ca după citirea textului să reţină cât mai multe lucruri, să poată pune întrebări sau să dea răspunsuri. Au devenit pe rând ascultători şi raportori, şi-au clarificat unele probleme neînţelese la citirea individuală, au răspuns la întrebările formulate. Prin întrebările scrise au dovedit că a fost conştientizat conţinutul textului, au înţeles evenimentele în ordinea logică a desfăşurării lor, au realizat legăturile dintre personaje, au desprins învăţătura din mesajul textului.

Am folosit metoda „Ciorchinelui" în realizarea sensului. După citirea textului şi clarificarea problemelor legate de loc, timp, personaje, informaţii, mesaje, idei, în perechi au alcătuit un *„Ciorchine"*. Elevii au colaborat cu plăcere, au negociat, au comunicat şi au scris toate cunoştinţele lor legate de termenul nucleu *„Prepeliţa"*. Analizând lucrările realizate am constatat un vocabular adecvat însuşit în urma citirii textului, o prelucrare superioară a mesajelor transmise de text. Au comunicat între ei pentru a-şi clarifica unele formulări privitoare la comportamentul prepeliţei. Colaborarea s-a dovedit foarte bună, rezultatul muncii lor fiind realizarea unui „ciorchine" amplu cu toate datele despre prepeliţă desprinse din text.

O altă etapă în decodificarea textului a constituit-o *„Reţeaua personajelor"*. În perechi s-au realizat caracterizări ale personajelor principale din text. S-au antrenat cu entuziasm în prezentarea trăsăturilor fizice şi sufleteşti ale personajelor, aducând argumente cu justificări din text sau care se subînţeleg din textul citit, făcând analogii şi cu experienţa de viaţă. A dispărut sentimentul de neîncredere asupra reuşitelor lor, că nu pot sau nu ştiu ce trebuie să facă.

În „Reţeaua discuţiilor" i-am provocat pe copii să aducă argumente în apărarea puiului cel mare şi am avut plăcuta surpriză să constat că au făcut analogii cu comportamentul unui copil neascultător, dar care trebuie totuşi iertat pentru că nu este decât un copil. Neascultarea puiului o explică prin curiozitatea de a cunoaşte singur lumea, neştiindu-i pericolele. Un copil aduce un argument suprem, de necontestat: „Nu voia să fie părăsit chiar şi de mama lui".

„Cvintetul" – poezia în cinci versuri a făcut sinteza lecturii prin caracterizarea personajelor. S-a realizat astfel feedback-ul ideilor, sentimentelor, convingerilor formate în urma textului citit. Li s-a explicat conţinutul celor 5 rânduri (versuri). La început a fost mai greu pentru că trebuiau să treacă acţiunile (verbele) la gerunziu, iar cerinţa ca versurile să înceapă cu literă mică a fost mai greu acceptată. Cei care au reuşit dovedesc o gândire critică asupra lucrurilor şi au ieşit victorioşi în lupta cu potrivirea şi căutarea cuvintelor. Am descoperit că au o capacitate extraordinară de analiză şi sinteză, de a transpune faptele din text în viaţa lor care uimesc prin maturitatea gândirii.

Concluzii

Învăţătorul va fi observatorul care va da tonul la ce trebuie şi cum trebuie realizat. Elevii sunt tot timpul sfătuiţi, îndrumaţi, ajutaţi, încurajaţi. Deprinderile de decodificare a textelor pe care şi le formează elevii îi ajută foarte mult în alcătuirea textelor proprii. Elevii trebuie să ştie că un text are: titlu, autor, personaje, locul unde se petrece acţiunea, întâmplări, semne de punctuaţie care fac textul să aibă înţeles.

Dezbaterile care au loc în clasă îi stimulează pe elevi şi le alungă inhibiţiile. Observaţiile făcute de colegii lor sunt primite şi privite într-un mod serios, nu ca pe o sancţiune, ci ca un lucru din care toţi au de învăţat. Autenticitatea, originalitatea nu trebuie inhibate, ci scoase în evidenţă şi încurajate. Procedând în modul descris mai sus, elevii vor citi cu mai multă plăcere, vor şti ce anume trebuie reţinut dintr-un text, iar „lectura obligatorie" nu va mai fi obligatorie.

Bibliografie:

1. Chereja, Florica – *Dezvoltarea gândirii critice în învăţământul primar*, Bucureşti, Editura „Humanitas Educaţional", 2004;
2. Steele, L. Jeannie; Meredith, S. Kurtis; Temple, Charles – *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice, vol. I şi II*, Bucureşti, Editura „Centrul Educaţia 2000+", 2000.

NOI ORIENTĂRI ÎN ABORDAREA INTEGRATĂ A LIMBII ROMÂNE LA CLASA I

(NEW ORIENTATIONS IN THE INTEGRATED APPROACH TO THE ROMANIAN LANGUAGE IN THE 1ST GRADE)

înv. Marieana Ignea,
Şcoala cu Clasele I-VIII „B. P. Haşdeu", Iaşi

Abstract:

Practising communication in each lesson of writing and reading for beginners prepares students for the activities specific to composition writing too. The stories anticipated to the texts in the primer, their continuation, etc. have a high formative value. These short texts contribute to the building and shaping of the young students. The teacher's inventiveness has to correspond to the children's psychological profile so that one might apply the integrated approach of Romanian language with a view to the achievement of the communicative-functional model.

Modelul comunicativ-funcţional şi abordarea integrată a studiului limbii române

Exersarea comunicării la fiecare lecţie de abecedar îi pregăteşte pe elevi şi pentru activităţile specifice compunerii. Povestirile anticipate textelor din abecedar, continuarea acestor povestiri, dramatizarea poveştilor etc. au o mare valoare formativă în dezvoltarea vorbirii, în cursivitatea logică a comunicării. Aceste scurte texte invită la conversaţie, la repovestire, la formarea şi modelarea caracterului şi personalităţii micilor şcolari. Inventivitatea învăţătorului este măsura pregătirii psihologice a copiilor pentru o abordare integrată a studiului limbii române în vederea realizării modelului comunicativ-funcţional.

Activităţi specifice orelor de citit-scris pentru abordarea integrată a studiului limbii române

Chiar din perioada abecedară se pot aborda toate componentele limbii române (elemente de fonetică, elemente de vocabular, elemente de ortografie şi punctuaţie, elemente de gramatică, elemente de compoziţie). Prin exemplele de cuvinte care conţin sunetul nou în diferite situaţii se urmăreşte îmbogăţirea vocabularului. Formarea de propoziţii cu noile cuvinte învăţate activizează vocabularul dobândit. Noţiunile gramaticale îşi au locul în exerciţiile variate de citire selectivă (nume proprii, cuvinte care denumesc fiinţe, lucruri, acţiuni, cuvinte care denumesc un singur sau mai multe obiecte etc.). Crearea de scurte povestiri pe baza ilustraţiilor sunt primii paşi spre compoziţie.

În utilizarea noului concept de învăţare trebuie să ţinem cont de câteva principii psihopedagogice:

- diversificarea aplicaţiilor (citire, povestire, joc didactic);
- ordonarea sarcinilor progresive;
- reactualizarea continuă pentru temeinicia cunoştinţelor,

Scanned with OKEN Scanner

priceperilor şi deprinderilor (crearea unor exerciţii-joc, sarcini de lucru propuse elevilor care să dezvolte priceperile, deprinderile şi cunoştinţele anterioare);

- oferirea de puncte de sprijin (mai multe şi concrete la început, pentru obişnuirea elevilor cu lucrul cu cartea);
- construirea de sarcini problematizate;
- introducerea progresivă a sarcinilor care vizează însuşirea noţiunilor de gramatică, comunicare, compunere, lectură.

Aplicaţii practice

Dezvoltarea şi perfecţionarea limbajului este o chestiune nu numai dificilă, dar şi de durată, cu ezitări, cu momente de încordare şi incertitudini, între care cu greu se sesizează evoluţia, saltul, succesul pentru a avea răsplata efortului depus. Pentru dezvoltarea vorbirii, îmbogăţirii limbajului, formarea calităţilor gândirii (analiză, sinteză, mobilitate, flexibilitate, creativitate) am pus elevii în situaţia de a combina literele învăţate pentru alcătuirea unor silabe şi cuvinte noi. Dacă la început exemplele erau asemănătoare cu cele întâlnite în manual, cu timpul elevii găsesc cuvinte deosebite pentru a se evidenţia între colegi, reuşind astfel să acţioneze pe direcţia stimulării iniţiativei, a afirmării personalităţii prin efort propriu.

Exemplu: a; m; n; i;

- am, ai, ia, na, an, ani, mai, nai, in, mama, mami, nani, mina, inima;
- Nina, Mina, Ana, Ina, Ani, Mimi, Aman, Mia, Mamaia, Anina.

Pentru realizarea sarcinii principale a perioadei abecedare în ceea ce priveşte citirea, şi anume, formarea câmpului vizual de citire, de cel puţin o silabă, am utilizat silabe colorate în loto-joc „Ghiceşte şi scrie" sau în exerciţii de ordonare a silabelor în cuvinte, a cuvintelor în propoziţii.

Silabele fiind scrise şi diferit colorate scot în evidenţă structura fonetică a cuvântului. Utilizând texte noi, cu literele cunoscute, texte pe care le-am creat uneori cu aportul elevilor, s-au exersat cunoştinţe, priceperi şi deprinderi la diferite niveluri de însuşire, asigurând formarea corectă şi temeinică a deprinderii cititului ca instrument al muncii intelectuale. Lectura, citirea la clasa I merge mână în mână cu îmbogăţirea vocabularului. În vederea asigurării caracterului conştient al citirii, elevii au fost ajutaţi să înţeleagă sensul fiecărui cuvânt şi al fiecărei propoziţii folosind metoda intuitivă.

Exemplu: car – obiect – acţiune

Pentru însuşirea sensului de obiect s-au prezentat o imagine cu un „car" şi tabloul pictorului Nicolae Grigorescu „Car cu boi". Pentru însuşirea sensului de „acţiune" un coleg mai robust „a cărat" un coleg „mai slăbuţ". Pentru a explica cuvântul „clinchet" s-a mişcat un clopoţel, menţionând că sunetul produs poartă acest nume.

Percepând în acest mod intuitiv obiectul, participă mai mulţi analizatori, iar cuvântul devine mai complet, mai trainic în memoria elevului. În cazul când nu se poate arăta obiectul se va folosi un desen, o ilustrată, un diafilm. Pentru exemplificarea cuvântului „vale", am făcut un desen pe tablă. Unele cuvinte le-am exemplificat prin mimica feţei, prin gesturi. În alte cazuri se folosesc sinonime, antonime.

Exemplu: zăpadă – omăt – nea; praf – pulbere – colb; mic – mare; înalt – scund; rece – cald.

Ilustraţiile constituie un mijloc important pentru însuşirea şi îmbogăţirea vocabularului. La litera „ă" s-a arătat o ilustraţie cu un „măr". Le-am cerut elevilor să formuleze cât mai multe propoziţii. „Eu am un măr. Mărul este rotund, roşu şi parfumat. Mărul e dulce. Mărul creşte în livadă. Merele sunt hrănitoare şi bogate în vitamine".

Exersarea comunicării la fiecare lecţie de citire formează capacitatea de înţelegere şi interpretare a conţinutului.

Jocul „Întrebări şi răspunsuri" îi pregăteşte pe elevi pentru o citire conştientă. Se împart elevilor jetoane cu propoziţii scrise: unele întrebări, altele răspunsuri. După ce fiecare a citit ce avea în faţă (citire în gând), pe rând s-au citit întrebările, iar cel care avea răspunsul potrivit s-a anunţat şi l-a citit dovedind astfel conştientizarea actului citirii.

Exemplu:

1. Nuca e mare? 2. Nicu e mare? 3. Cum e Aura? 4. Ina e cu mama?

Nicu e mic. Nu, Ina e cu mine. Nuca nu e mare. Aura e mare.

Pentru fiecare literă nou-învăţată, coloanele de cuvinte trebuie să ofere sugestii de punere în discuţie a unor elemente de gramatică: număr, gen, articol pentru substantive, persoană, număr pentru conjugarea verbelor, acord substantiv-adjectiv.

Exemple:

cer	sac	sat	Eu citesc. Eu am citit.
ce-rul	sa-cul	sa-tul	Tu ..... ai citit.
cer-nea-lă	saci	sa-te	El .....a citit.
cer-cel	sa-cii	sa-te-le	Ei.....au citit.

Elevii descifrează, citesc, apoi sesizează deosebirile. Completează propoziţiile lacunare. Găsesc rolul literei în schimbarea înţelesului unui cuvânt.

Concluzii

Experienţa de până acum a arătat că, acolo unde competenţa şi pasiunea, receptivitatea şi spiritul novator, creaţia şi creativitatea sunt puse în scopul obţinerii unor rezultate superioare, noua calitate a procesului de predare-învăţare trece din sfera conceptelor în cea a înfăptuirilor.

Noile abordări subiective ale fenomenelor de influenţare şi manipulare – teoria proceselor de comunicare, teoria sistemică a comunicărilor şi, în special, teoria integrată a comunicărilor – se află în atenţia specialiştilor din cele mai diverse domenii ale vieţii sociale.

Învăţătorul este „educatorul" în adevăratul sens al cuvântului. El ştie că scopul educaţiei este ca să-i pregătească pe elevi pentru educaţia permanentă, să fie autodidacţi, să devină independenţi în gândire şi acţiune.

Bibliografie:

1. Stanciu, Mihai – *Didactica postmodernă*, Suceava, Editura Universităţii, 2003;
2. Şerdeanu, I. – *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1990;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

O NOUĂ PROIECTARE PEDAGOGICĂ A LECŢIILOR DE LIMBA ROMÂNĂ DE LA CLASA I, ÎN CONDIŢIILE ABORDĂRII INTEGRATE A CITIT-SCRISULUI

(A NEW PEDAGOGICAL PLANNING OF LESSONS OF ROMANIAN LANGUAGE IN THE 1ST GRADE IN THE CONDITIONS OF THE INTEGRATED APPROACH OF READING AND WRITING)

înv. Luminiţa Văduva, înv. Dorina Pintilie,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 8, Roman, jud. Neamţ

Abstract:

The communicative-informational system involves the integrated building of the capacity of reception-expression of the written message. Thus, one gives up the rigidity of the discipline to separate the two fields – reading and communicating, and the objectives do not aim at the

Scanned with OKEN Scanner

assimilation of knowledge; they are formulated according to personal capacities of using language in concrete situations of communication. This involves that each lesson of Romanian language and literature must practice the act of reading.

Motto: „Fiecăruia-i dată de natură, măsura de minte pe care a fost s-o aibă. Educatia poate să dezvolte puterile minţii existente, nu poate pune însă ceea ce nu-i."

(Mihai Eminescu)

Formarea integrată a capacităţii de receptare-exprimare a mesajului scris

Sistemul comunicativ-informaţional presupune formarea integrată a capacităţii de receptare-exprimare a mesajului scris. Se renunţă astfel la rigiditatea disciplinei de a „separa" cele trei domenii – citire, lectură, comunicare, iar obiectivele nu mai vizează asimilarea de cunoştinţe; ele se formulează în termeni de capacităţi proprii folosirii limbii în situaţii concrete de comunicare. Aceasta presupune ca în fiecare lecţie de limbă şi literatură română să se exerseze actul citirii.

Eliminarea carenţelor de exprimare orală a elevilor în orele de limba română

Predarea integrată trebuie să vizeze funcţionarea corectă a patru capacităţi: receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris, exprimarea scrisă, pornind de la premisa că elevii de clasa I vin cu o anumită „zestre" lexicală.

Zilnic, învăţătorul luptă pentru eliminarea carenţelor de exprimare orală a elevilor (contructii improprii, cuvinte de prisos), cerându-le să fie pretenţioşi cu ceea ce spun, să-şi purifice lexicul şi să folosească un limbaj literar.

În clasa I vin elevi proveniţi din familii diferite. Dacă în familii se foloseşte un vocabular elevat, elevul are o exprimare orală corectă. Elevul provenit dintr-o familie cu un grad redus de educaţie are o exprimare defectuoasă care trebuie permanent corectată.

Aplicaţie practică – lecţie de limba română abordată integrat la clasa I

Pentru exemplificare am ales o activitate la Limba si literatura română, activitate care s-a desfăsurat cu ambele clase I A şi I B. Subiectul lecţiei a fost acela de consolidare a celor 5 litere învătate: m, a, u, i, n. Noutatea acestei lecţii constă nu numai în abordarea diferită în procesul de învăţare, dar şi faptul că în faţa celor două colective de elevi eram doi propunători.

Lecţia a fost foarte bine gândită şi structurată, astfel încât intervenţiile noastre au fost făcute în mod alternativ, creând o atmosferă de lucru cât mai plăcută. Am hotărât de comun acord să grupăm elevii pe echipe de lucru, iar bancile să fie aşezate în formă de semicerc, astfel încât fiecare elev să aibă contact vizual şi cu ceilalţi colegi din celelate grupe. Nu am dorit să facem o „înjumătăţire" netă între activitatea de citire şi cea de scriere a literelor, ci dimpotriva am căutat să combinăm şi să armonizăm cât mai plăcut cele două forme de activităţi.

În abordarea integrată a citirii şi scrierii se operează cu fapte de limbă. Nu se poate învăţa cititul şi scrisul fără ca elevii să dispună de capacitatea de a delimita cuvintele din vorbire, fără a le despărţi în sunete, pentru ca apoi sa fie realizată unirea sunetelor în cuvinte şi a acestora în propoziţii. Înseamnă că metoda de predare integrată trebuie să ţină seama de faptul că scrierea concordă aproape exact cu pronunţia.

Desfăşurarea lecţiei

Captarea atenţiei se face prin prezentarea unei planşe care înfăţişează un personaj cunoscut elevilor de la opţionalul „Stil şi compoziţie" – *„Fetiţa mofturoasă"*.

- în urma discuţiilor despre acest personaj şi acţiunile sale, se ajunge la concluzia că fetiţa s-a întors la şcoală ca să înveţe;
- se reaminteşte elevilor că din acelaşi motiv au venit şi ei la şcoală;
- se citesc cuvinte, propoziţii;
- se stabileşte care este deosebirea între sunet şi literă;
- ce litere aţi învăţat până în prezent? (a, m, n, u, i).

Anunţarea temei: repetarea şi consolidarea literelor învăţate.

Reactualizarea cunoştinţelor:

- să recunoască la planşă literele învăţate (elevii ies pe rând şi recunosc literele);
- se selectează literele de pe catedră şi se aşează la stelaj;
- se deschid abecedarele şi se citeşte titlul lecţiei;
- elevii citesc, apoi analizează propoziţii pe baza întrebărilor puse de propunător: „ce putem alcătui cu suntele...? dar cu silabele? (cuvinte); ce putem alcătui cu ajutorul cuvintelor? (propoziţii)";
- se cere elevilor să dea exemple de cuvinte care conţin diferite sunete învăţate;
- se dau anumite cuvinte cu ajutorul cărora se alcătuiesc propoziţii;
- se face analiza unei propoziţii cu ajutorul elevilor.

Copiere:

- se prezintă elevilor fişa de lucru de pe masă;
- la prima secvenţă au ca sarcină să citească şi apoi să copieze cuvintele scrise;
- la secvenţa nr. 2, elevii au ca sarcină de lucru să realizeze corespondenţa între literele de mână şi cele de tipar;
- la secvenţa nr. 3, elevii au de format cuvinte din anumite silabe date;
- se citesc cu glas tare cuvintele formate şi se scriu la stelaj.

Transcriere: pe fişa de lucru elevii transcriu cuvintele formate la stelaj.

Jocul silabelor: pe o planşă sunt prezentate elevilor mai multe litere şi silabe învăţate. Elevii vor forma cât mai multe cuvinte cu acestea. Se citesc cuvintele, iar apoi răspund la întrebări în legătură cu scrierea cu majuscule.

Dictare:

- se dictează elevilor 3 nume de persoane, pe care le vor scrie pe fişa de lucru;
- se discută semnele de punctuaţie pe care le folosim la sfârşitul propoziţiilor;
- se fac exerciţii de pronunţie corespunzătoare fiecărui semn de punctuaţie;
- pornind de la o propoziţie despre toamnă se recită poezii şi se interpretează cântecele adecvate.

Obţinerea performanţei: să se alcătuiască propoziţii în care toate cuvintele să înceapă cu acelaşi sunet (Ana are alune).

Retenţia şi transferul: elevii au de colorat fişa „Piticul".

Respectarea principiilor proiectării didactice eficiente la clasa I

Din dorinţa de a implica elevii în situaţii de învăţare optimizată şi relevantă pentru ei, am căutat să respectăm anumite principii ale proiectării didactice la clasa I:

- *principiul individualizării predării*, în care am formulat sarcini şi aşteptări la care să răspundă elevii, un principiu ce presupune o alternare a formelor de organizare a activităţii frontale, pe grupe mici şi individuale;
- *principiul cooperării* prin intermediul căruia s-a creat o atmosferă reală de învăţare, comunicare şi socializare, un principiu în care se creează oportunitatea utilizării învăţării reciproce; are avantajul că ajută elevul la conturarea unei imagini pozitive despre sine, la asimilarea încrederii în forţele proprii, la întărirea convingerii că are mai multe şanse de reuşită.

În urma acestei activităţi, prin alternarea citirii şi scrierii într-o oră, am reuşit să menţinem trează atenţia elevilor mici şi să fie stimulată participarea lor la activitatea de învăţare.

Concluzie

Tematica abordată în cazul folosirii predării integrate

Scanned with OKEN Scanner

trebuie selectată în aşa fel încât să satisfacă interesele copiilor, ei învăţând să acumuleze informaţii şi să tragă propriile concluzii în legătură cu acestea.

Copiii sunt asfel implicaţi tot mai mult în învăţare prin antrenarea unor surse cât mai variate, prin prezentarea conţinutului cu ajutorul experienţelor diverse, prin exersarea tuturor analizatorilor.

Bibliografie:
1. Molan, Vasile; Peneş, Marcel – *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2000;
2. Niţă, Silvia – *Metodica predării limbii române în clasele primare*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2001;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

PROBLEMATIZAREA – METODĂ APLICATĂ ÎN STUDIUL VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE

(PROBLEMATIZATION – A METHOD APPLIED IN THE STUDY OF THE ROMANIAN LANGUAGE)

prof. Dana-Dorela Moldovanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Elena Rareş", Botoşani

Abstract:

In assimilating the knowledge of language and literature, as it is abstract and difficult for the student, it is natural that the teacher, apart from the "pedagogical skill", use his/ her professional training by preparing a repertoire of methods and procedures that ensure the acquiring and learning of knowledge. The essential condition for the application of the method of problematization within vocabulary lessons of Romanian language remains the level of knowledge that the student possesses up to that moment.

„Esenţa acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică pur şi simplu concluziile finale ale ştiinţei, cunoştinţe gata elaborate, ci dezvăluie elevilor embriologia adevărurilor." (J. Piaget, *apud* Ioan Cerghit, op. cit., pag. 104)

Motivarea faptelor de limbă

În asimilarea cunoştinţelor de limbă şi literatură, fiind adesea abstracte şi dificile pentru elev, e firesc ca profesorul pe lângă „măiestria pedagogică" să fie dublat de pregătirea sa profesională, prin pregătirea unui repertoriu de metode şi procedee care asigură însuşirea şi fixarea cunoştinţelor.

Pornind de la maxima *„Veritas est adecquatio rei et intellectus"* (*„Adevărul este adecvarea lucrului la cunoaştere"*), trebuie să reţinem că *noţiunile gramaticale* nu se formează şi nu pot fi predate fără ajutorul limbii şi cel al logicii. E bine să-i obişnuim pe elevi, încă de la formarea noţiunilor, cu motivarea unui fapt de limbă prin perspectivă gramaticală, însă acolo unde contextul nu permite apelăm şi la raţionamentul logic.

De exemplu, în explicarea schimbării valorii gramaticale apelăm la raţionamentul gramatical, dar şi la cel logic prin apelul la context.

Despre metodele de învăţământ

Logica didactică îşi face simţită prezenţa mai ales în formularea definiţiilor gramaticale. Logica limbii asigură corectitudinea exprimării, logica formală impune claritatea prin argumente a acesteia. Cu alte cuvinte, în procesul de predare-învăţare trebuie să existe o deplină corespondenţă între cunoştinţele însuşite şi adevărul exprimat, în sensul că fiecare noţiune să aibă o relevanţă, să servească unei demonstraţii sau aplicaţii.

Metodele de învăţământ sunt modalităţi de organizare şi conducere a procesului de predare-învăţare şi evaluare a performanţelor şcolare în funcţie de obiectivele-cadru şi de referinţă.

A. *metode de predare-învăţare*, subîmpărţite în:
- metode de comunicare: orală, scrisă, oral-vizuală;
- metode de explorare a realităţii;
- metode de acţiune practică: acţiune afectivă, reală; acţiune fictivă, simulată; acţiune programată (I. Cerghit).

B. *metode de verificare şi evaluare a rezultatelor şcolare*

Alţi autori le clasifică în: metode clasice şi moderne, generale şi specifice, informative şi activ-participative-interactive etc

Problematizarea

Alături de conversaţia euristică şi de descoperire, şi problematizarea constituie o metodă euristică de predare-învăţare, care se justifică prin implicarea elevilor în procesul de cunoaştere antrenând gândirea şi creativitatea.

„Euristica sporeşte caracterul formativ al învăţării, dezvoltă spiritul de observare, capacitatea de analiză şi sinteză, interesul cognitiv şi motivaţia intrinsecă, mobilizând energiile creatoare pentru rezolvarea de probleme şi situaţii-problematice." (M. Stoica, *Pedagogie şi psihologie*, pag.142).

Variantă modernă, problematizarea e o învăţare prin rezolvare de *situaţii-problemă* (C. Parfene, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*, pag.55). Cercetările de didactică consideră problematizarea drept un principiu sau o metodă de dinamizare a elevului prin crearea unei situaţii-problemă care să determine apariţia curiozităţii din partea elevului. *Situaţia-problemă* se creează printr-o întrebare problemă al cărei răspuns reprezintă soluţia căutată. Termenii *problemă* şi *situaţie-problemă* nu sunt sinonimi, deoarece noţiunea de *situaţie-problemă* este o noţiune supraordonată, cuprinzând şi *problema*.

După Okon, pag.132 *„rezolvând o problemă, elevul ajunge la elaborarea rezolvării singur, iar calea care conduce la găsirea soluţiei adecvate sunt operaţiile intelectuale corespunzătoare, raţionamentele bazate pe volumul de cunoştinţe asimilate. Datorită acestor operaţii, el descoperă noi laturi, noi raporturi şi interferenţe în lucrurile, fenomenele, procesele şi evenimentele pe care le cunoaşte"*. Se înţelege că problematizarea implică acţiuni intelectuale deosebit de profunde, elevul fiind coordonatorul unui ansamblu de operaţii de la simplu spre complex, de la uşor spre dificil cu scopul declarat de a afla adevărul.

E ştiut faptul că profesorul e cel care anunţă problema sau situaţia-problemă. Pe tot parcursul procesului de rezolvare, profesorul poate interveni pentru a elimina situaţiile eronate sau pentru a îndruma elevul.

Problematizarea se construieşte pe principiul asigurării însuşirii de cunoştinţe pe baze *conflictuale*. Întrebarea pleacă de la cunoscut şi se adresează necunoscutului, pentru a deveni apoi cunoscută. Ca metodă de însuşire a cunoştinţelor, problematizarea nu poate fi folosită exclusiv, ci îmbinată cu alte metode (conversaţia, activitatea pe grupe etc.). pentru aplicarea ei corectă se respectă anumite condiţii legate de structura lecţiei, de natura temei, de nivelul de dezvoltare psihologică a elevilor, de posibilitatea de documentare, de nivelul de cunoştinţe al elevilor. Condiţia esenţială a aplicării acestei metode rămâne nivelul de cunoştinţe de care dispune elevul până la acel moment pe de o parte şi, pe de altă parte, să aibă deprinderi intelectuale de a organiza conţinutul-problemă spre rezolvare.

În demersul didactic problematizat se poate porni diferit, modul de abordare fiind invers. Astfel:

a) *de la elaborarea unei situaţii-problemă înspre formularea unei probleme*

De exemplu, în multe cazuri vorbitorii folosesc greşit

Scanned with OKEN Scanner

forme de plural a cuvintelor compuse (*nou-născuţi* şi nu *noi-născuţi*). Se cere elevilor să determine cauzele care duc la această greşeală şi să motiveze alegerea făcută.

b) *de la enunţarea problemei înspre construirea situaţiei-problemă.*

De exemplu: Subliniaţi diminutivele din fragmentele următoare şi arătaţi rolul lor. Ce sentimente sunt exprimate prin intermediul acestor diminutive?

a. „- Mioriţă laie, Ori eşti bolnăvioară,
Laie, bucălaie, Drăguţă mioară?
De trei zile-ncoace - Drăguţule bace!
Gura nu-ţi mai tace! Dă-ţi oile-ncoace..."
Ori iarba nu-ţi place, (*Mioriţa*)

b. „Era un copilaş palid şi mărunţel şi târa pe pământul ravăn nişte ciubote grele ale unui frate mai mare (...) şi-şi scoase cu anevoie din cap pălărioara veche şi pleoştită ca o ciupercă; (...) apoi, acoperindu-se, ridică deasupra oilor toiegelul alb, îndemnându-le spre crâng." (M. Sadoveanu)

Etapele problematizării. Tipuri de întrebări

Problematizarea presupune două etape: pregătirea şi desfăşurarea. Pregătirea constă în enunţarea de către profesor a obiectivelor şi a conţinutului care urmează a fi redescoperit. Pasul următor este enunţarea *întrebărilor-problemă.*

Întrebările vor fi formulate corect, clar, cu caracter erotetic (în succesiune logică).

Tipuri de întrebări:

1. *Întrebări reproductive* (cere expunerea fidelă a unor cunoştinţe dobândite anterior, vizând stimularea memoriei mecanice; definiţi, identificaţi, clasificaţi, enumeraţi, descrieţi) (Clasa a VII-a, lecţia de consolidare a cunoştinţelor referitoare la mijloace de îmbogăţire a vocabularului).

a) Definiţi derivarea parasintetică! (clasa a VII-a, lecţia de consolidare a cunoştinţelor referitoare la mijloace de îmbogăţire a vocabularului);

b) Identificaţi din textul de mai jos doar cuvintele derivate cu sufixe adjectivale:

„Şi sub arşiţa cumplită piere-n ţarini rodul sfânt...
E atât senin în Ceruri câtă jale-i pe pământ!
Trece-un corb bătând din aripi, croncănind, flămând, setos...
Toiul verii stăpâneşte nendurat şi secetos."
(*V. Voiculescu*)

2. *Întrebări productive* (explicaţi de ce?, din ce cauză? cum?) (Clasa a VI-a, schimbarea valorii gramaticale, tipul – predare-învăţare)

a) Explică de ce cuvântul *uşor* din enunţul „Se scoborî uşor" este adverb şi nu adjectiv?

b) Din ce cauză un pronume devine adjectiv pronominal?

3. *Întrebări convergente* (analizaţi, sintetizaţi, comparaţi, descoperiţi, redefiniţi, argumentaţi, stabiliţi etc.) (Clasa a VI-a, compunerea)

a) Comparaţi următoarele cuvinte compuse: *nou-născuţi* şi *noi-născuţi; liber-cugetători* şi *liberi-cugetători; bloc turnuri* şi *blocuri turn.*

b) Descoperiţi variantele greşite.

c) Argumentaţi alegerea făcută.

4. *Întrebări divergente* (interpretaţi, formulaţi ipoteze, combinaţi, găsiţi mai multe căi de rezolvare)

Identificaţi în versurile eminesciene procedeul conversiunii. Ce efect expresiv s-a realizat prin folosirea acestuia? Explicaţi.

a. „Voi urmaţi cu răpegiune cugetările regine." (*Epigonii*)

b. „Umbra celor nefăcute nu-ncepuse-a se desface" (*Scrisoarea I*)

c. „Astfel zise mititica
Dulce netezindu-mi părul." (*Floare albastră*)

5. *Întrebări ipotetice* (dar dacă este posibil şi altfel?)

La unele teme, se comunică elevilor din timp obiectivele, conţinutul de cercetat, întrebările-problemă, bibliografia.

Tipuri de situaţii-problemă

Aducem la cunoştinţă câteva tipuri de situaţii-problemă propuse de T. V. Kudreavtev:

- „când există un dezacord între ceea ce ştie elevul şi ceea ce i se cere pentru rezolvarea problemei;
- i se cere elevului selectarea cunoştinţelor necesare pentru rezolvarea problemei, dintr-un sistem de cunoştinţe;
- i se cere să aplice cunoştinţele în situaţii noi;
- i se cere elevului să observe dinamica mişcării într-o schemă, statică numai în aparenţă;
- în formularea situaţiei-problemă, profesorul va avea în vedere ca aceasta să pună în evidenţă o contradicţie, între ceea ce ştie elevul şi ceea ce nu ştie, creându-se o dificultate, o tensiune intelectuală, care solicită căutarea soluţiei şi formularea de ipoteze pentru rezolvarea problemei."

Etape în cardrul unei situaţii-problemă

În cadrul unei situaţii-problemă, distingem următoarele etape:

- informaţia preliminară a profesorului cu scopul de a-l alerta pe elev;
- enunţarea întrebării-problemă sau a situaţiei-problemă şi motivaţia ei;
- etapizarea dificultăţilor sau dozarea lor în funcţie de nivelul cunoştinţelor şi de nivelul clasei.

Scurtă concluzie

În desfăşurarea dialogului euristic, profesorul va crea o atmosferă destinsă, astfel încât întrebările să circule în toate sensurile: profesor-elev, elev-profesor, elev-elev.

Bibliografie:

1. Bahtin, Mihail – *Probleme de literatură şi estetică*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1968;
2. Goia, Vistian – *Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu*, Cluj-Napoca, Editura „Dacia", 2002;

ÎNVĂŢAREA ÎN GRUPURI MICI. APLICAŢII PE TEXTUL LITERAR

(TEACHING SMALL GROUPS. APPLICATIONS ON THE LITERARY TEXT)

înv. Emilia Benedek,
Liceul „Mihai Eminescu", Iaşi
înv. Gabriela Moisii,
Şcoala de Arte şi Meserii Nr. 41, Iaşi

Abstract:

Unlike the traditional teaching/ lesson, the teaching/ lesson focused on the student is accomplished through the combination of various forms of activity: frontal, individual, pair work, small groups, teams, workshops. The organization of the learning groups requires, from the teacher, a series of supplementary preoccupations such as: identifying the criteria of forming the groups; assigning tasks according to the contents to be taught; correlating the volume of these tasks with the given didactic time etc.

Consideraţii teoretice

Spre deosebire de învăţarea/ lecţia tradiţională, învăţarea/ lecţia centrată pe elev se realizează prin îmbinarea diferitelor forme de activitate: frontală, individuală, în perechi, pe grupe/ grupuri mici, echipe, ateliere.

Scanned with OKEN Scanner

Organizarea grupurilor de învăţare implică, din partea învăţătorului, o serie de preocupări suplimentare, de tipul: identificarea criteriilor de constituire a grupurilor, a structurii acestora; repartizarea sarcinilor, în funcţie de conţinuturile învăţării; corelarea acestor sarcini, ca volum, cu timpul didactic alocat; instruirea liderului/ moderatorului; valorificarea/ evaluarea produselor activităţii în grup etc.

Asemenea activităţi de învăţare trebuie pregătite din timp pentru a favoriza, realmente, aspectul formativ şi pentru a permite, lecţie cu lecţie, introducerea treptată a unor tehnici/ strategii/ forme de organizare noi, valorificarea rezultatelor obţinute şi, în acelaşi timp, să permită activităţi regulatorii ale învăţării.

Etapele învăţării în grup

Activităţile de învăţare în grupuri mici urmează etape clar definite, care-şi au corespondent în etapele lecţiei tradiţionale, dar prezintă avantaje certe, în sensul realizării unei învăţări prin efort propriu

Etapele învăţării în grupuri mici se concretizează în:

1. *Evocarea*: moment al reactualizării informaţiilor esenţiale anterior dobândite şi, implicit, suport pentru receptarea noilor conţinuturi; *evocarea* poate fi realizată prin activităţi frontale (conversaţie de evocare), individuale (chestionarul) sau în grupuri mici, prin utilizarea unor tehnici cunoscute: tabelul comparativ, tabelul incomplet, tabelul/ modelul conceptual, tehnica ciorchinelui ş.a.

Evocarea organizează şi sintetizează informaţiile dobândite de elevi în plan formal, informal, nonformal.

2. *Realizarea sensului*: se identifică, dar nuanţează etapa cunoscută tradiţional ca fiind cea de dirijare a învăţării. Liderul/ raportorul fiecărui grup de învăţare prezintă realizarea sarcinilor repartizate diferit pentru fiecare grup, dar prin a căror articulare se obţine *întregul*.

Aceasta este etapa în care se structurează *planul logic, planul logic de idei*, accentuându-se elementele esenţiale care conduc la realizarea înţelesului.

3. *Reflecţia*: îşi are corespondent în secvenţa *conexiunii inverse*, dar o completează, realizând o *fixare activă*, precum şi *sinteza* activităţilor de învăţare, valorificând produsele activităţii de grup: texte scurte, compuneri, povestiri, desene, scheme, modele conceptuale, eseuri nestructurate etc.

Învăţarea în grupuri mici implică efortul propriu al elevului, facilitându-i acestuia procese/ acţiuni/ abilităţi care presupun: să gândească, să acţioneze, să comunice, să realizeze, să evalueze/ coevalueze/ autoevalueze etc.

Avantaje şi dezavantaje ale învăţării în grup

Ca orice metodă/ tehnică/ procedeu, învăţarea în grupuri mici comportă avantaje, dar şi dezavantaje, ceea ce ne determină să optăm pro sau contra, în funcţie de ponderea şi efectele acestora.

Punctăm principalele avantaje/ puncte forte ale învăţării în grupuri mici:

1. *Dezvoltă şi exersează*:

- *abilităţile de comunicare*, deoarece într-un grup mic elevul comunică, verbalizează mai mult decât în lecţia tradiţională; dispare teama de eşec şi complexul „imaginii de sine"; se diminuează blocajul emoţional;
- *abilităţi de cooperare*, deoarece se realizează o socializare reală, prin extindere, de la nucleul familial, la grup, clasă; copilul înţelege că trăieşte printre oameni, că activităţile trebuie şi se pot realiza împreună; succesul şi eşecul se împart, nu se resimt doar la nivelul individului; intervine componenta cooperării/ ajutorării/ împărţirii riscurilor, eşecurilor, dar şi a realizărilor;
- *implicarea în activitatea directă*, deoarece sarcinile pot fi rezolvate numai împreună cu membrii grupului respectiv; nu se poate retrage din activitate; fiecare rezolvă sarcina pe care o poate rezolva; îşi exprimă liber ideile;
- *creşterea responsabilităţii propriii* faţă de învăţare, de coechipieri, deoarece propriul succes conduce la succesul grupului şi invers;
- *eficientizarea învăţării*, deoarece *motivaţia devine intrinsecă*, favorizată de mai mulţi factori specifici acestei activităţi; învăţarea se realizează în ritmuri proprii; informaţiile sunt prelucrate în grup pentru a fi mai uşor de accesat; copiii cu probleme sunt sprijiniţi, ajutaţi de ceilalţi; se poate realiza o selecţie a ideilor etc.

2. *Dezavantaje – puncte slabe*:

- deseori, lucrează doar cei foarte buni, rapizi;
- cei mai lenţi fac doar „figuraţie";
- ierarhizarea/ competiţia îi poate complexa pe cei mai puţin capabili;
- evaluarea de grup/njurizarea/nclasamentul grupurilor este pe ansamblu, după criterii anterior stabilite, ceea ce nu permite evaluarea progresului realizat de fiecare elev ş.a.

Aplicaţii pe textul literar

Clasa: a III-a

Tema lecţiei: *Rolul substantivului în comunicare*

Obiective operaţionale dominante:

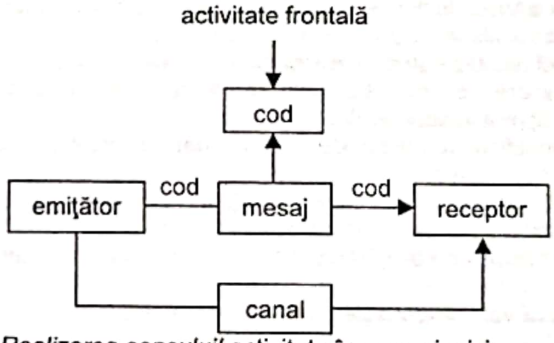
- *să deducă* rolul substantivului într-un text literar/ ştiinţific/ utilitar;
- *să concluzioneze*: substantivul nu poate lipsi din comunicare.

Elemente de modernizare a lecţiei:

- învăţarea colaborativă – lucrul în echipă/ grup;
- strategii didactice investigative;
- abilitatea elevilor în prezentarea informaţiilor, observaţiilor, în elaborarea concluziilor despre procesul comunicării.

Conţinuturi propuse pentru învăţarea în grupuri mici:

1. *Evocarea* – completarea modelului iconic ≈ comunicare:



2. *Realizarea sensului*/ activitate în grupuri mici:

2.1. Identificaţi substantivele din textul:

- G1 – „Ce te legeni...", de Mihai Eminescu;
- G2 – „Bunica", de Ştefan Octavian Iosif;
- G3 – „Ce-ţi doresc eu ţie...", de Mihai Eminescu;
- G4 – „Toamna", de Octavian Goga.

2.2. Identificaţi substantivele, apoi precizaţi felul textului în care apar aceste substantive:

- G1 – fragment dintr-un text narativ;
- G2 – fragment dintr-un text liric;
- G3 – fragment dintr-un text ştiinţific;
- G4 – fragment dintr-un text ştiinţifico-fantastic;
- G5 – un text utilitar/ scriere funcţională.

2.3. Identificaţi substantivele din titlurile textelor de pe fişele primite.

- Care titlu nu conţine nici un substantiv?
- Care imagine din titlu sugerează un posibil substantiv ?
- Unde apare substantivul? (în primul vers)
- Ce rol au substantivele din titlurile poeziilor? (exprimă imaginea în ansamblu)
- Ce rol au celelalte substantive din text? (exprimă detalii semnificative, care alcătuiesc tabloul)
- Ce denumesc substantivele din fiecare poezie/ fragment?

3. *Reflecţia* ≈ feed- back-ul:

Exerciţii în grup, tip *ştafetă*, în care elevii răspund la întrebări scrise pe jetoane, de tipul:

- Ce este substantivul?
- În ce fel de texte apare?

Scanned with OKEN Scanner

- Cu ce frecvenţă apar în texte substantivele?
- Ce rol are substantivul într-o descriere?
- Ce rol poate avea substantivul într-o descriere?
- Ce rol poate avea substantivul într-o naraţiune?
- Ce rol are substantivul în comunicare?

Clasa: a II-a
Tema: Textul
Obiective operaţionale dominante:

- să identifice structura / alcătuirea unui text;
- să ordoneze logic momentele acţiunii.

Conţinuturi propuse pentru învăţarea în grupuri mici:

1. *Conversaţia de evocare, frontal*:

textul { structură, titlu, autor }

2. *Realizarea sensului* activităţi în grupuri mici:

- completarea unor texte cu semnele de punctuaţie adecvate;
- completarea unor enunţuri lacunare;
- ordonarea enunţurilor pentru reîntregirea textului;
- alcătuirea unui text după un şir de ilustraţii/ o ilustraţie, fiecare grup câte o parte a textului;
- dezvoltarea unui fragment introductiv dat: fiecare membru al grupului, citind ce a completat cel din faţa lui, completează textul cu încă un enunţ adecvat temei date.

Concluzie

Realizarea acestor activităţi de învăţare implică o serioasă proiectare şi organizare, timp fizic şi, implicit, timp didactic foarte minuţios gestionat, răbdare, perseverenţă şi reală dorinţă a învăţătorului de a transfera accentul de la *şcoala pentru toţi la şcoala pentru fiecare*.

Bibliografie:

1. Dumitru, Ion Al. – *Dezvoltarea gândirii critice şi creative*, Timişoara, Editura de Vest, 2000;
2. Ungureanu, Adalmina – *Metodica studierii limbii şi literaturii române. Învăţământ primar*, Iaşi, Editura „AS'S", 2003.

CULTIVAREA CREATIVITĂŢII PRIN DISCIPLINA LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

(CULTIVATING CREATIVITY THROUGH ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE FOR PUPILS IN PRIMARY SCHOOL)

inst. Steluţa Perianu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Vădeni, jud. Brăila

Abstract:
Romanian language and literature represents a main subject in the process of education, having a great importance in the multilateral shaping of the young student. The study of the discipline called Romanian language and literature involves specific tasks not only for the development of the skills of communication, but also of those of creation. Forming and developing skills of verbal communication is in close connection with forming and developing abilities of creation.

Despre limba română

Limba română este o limbă bogată, plastică, e o limbă *„frumoasă şi dulce"* – cum o caracteriza Mihai Eminescu. În această limbă, poporul nostru şi-a cântat, de-a lungul, veacurilor, bucuriile şi suferinţele; este limba despre care Vasile Alecsandri scria că reprezintă *„tezaurul cel mai de preţ pe care îl moştenesc copiii de la părinţi, depozitul cel mai sacru lăsat de generaţiile trecute şi care merită să fie păstrat cu sfinţenie de generaţiile care-l primesc. A vorbi, a citi şi a scrie româneşte este o obligaţie elementară a oricărui român"*.

Importanţa limbii române ca obiect de studiu

Limba şi literatura română constituie un obiect de studiu central în procesul de învăţământ. Studiul limbii române are o însemnătate deosebită în formarea multilaterală a tineretului şcolar.

Fără însuşirea corespunzătoare a limbii române nu poate fi concepută evoluţia intelectuală a elevilor, pregătirea lor corespunzătoare la celelalte obiecte de învăţământ, însăşi viaţa şi activitatea lor socială viitoare. Într-o cugetare de o neasemuită frumuseţe, Lucian Blaga spunea: *„Limba este întâiul mare poem al unui popor"*.

În ciclul primar, importanţa limbii române ca disciplină şcolară este covârşitoare; prin aceasta se urmăreşte atât cultivarea limbajului oral şi scris al elevilor, cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii materne, cât şi însuşirea unor tehnici de bază ale activităţii intelectuale, cum sunt cititul, scrisul, exprimarea corectă, capacitatea de receptare a limbajului oral/ scris.

Familiarizarea elevilor cu cititul este un obiectiv de prim ordin al ciclului primar. Întreaga evoluţie a elevilor, atât în şcoala, cât şi apoi, în viaţă, depinde de măsura în care ei şi-au însuşit deprinderea de a citi, până la nivelul la care aceasta să constituie un mijloc de autoinstruire. Procesul familiarizării elevilor cu cititul, ca instrument al muncii de învăţare, se realizează într-o perioadă relativ lungă.

A citi nu înseamnă doar a ne rezuma la simpla descifrare a unui text. A-i învăţa pe elevi să citească, înseamnă a-i învăţa cum să înveţe cu ajutorul cărţii.

Sfera limbajului personal

Limba nu se transmite genetic. Noul născut nu inventează limba, ci îşi însuşeşete limba colectivităţii în care se dezvoltă. *„O limbă este un sistem de semne, în general sonore, prin care un om comunică altor oameni gândurile sale. Acest sistem se găseşte gata constituit în momentul când indivizii încep să vorbească şi nu au decât să-l însuşească"* (Graur, A., 1974, p. 13).

Odată cu învăţarea limbii, copilul preia din experienţa adulţilor şi a înaintaşilor, îşi sporeşte cunoaşterea, se implică în reflectarea ştiinţifică, în cultura mediului social respectiv, îşi amplifică atât posibilităţile de receptare a codului verbal, cât şi pe cele de transmitere, de comunicare a propriilor gânduri şi sentimente.

Sarcina îmbogăţirii şi perfecţionării limbajului la elevi este majoră, constantă şi nu aparţine ca obiectiv numai studiului limbii, ci tuturor obiectelor de învăţământ. Sfera limbajului propriu fiecărui elev rezultă din cumulul sferelor limbajelor asimilate din fiecare ştiinţă, la fiecare obiect de învăţământ, în toate treptele şcolarităţii şi ale vieţii.

Studiul limbii şi literaturii române în şcoală

Studiului obiectului de învăţământ numit „limbă şi literatură română" îi revin însă sarcini exprese nu numai pentru dezvoltarea capacităţilor de comunicare, ci şi a celor de creaţie.

Formarea şi dezvoltarea capacităţilor de comunicare verbală se află în strânsă legătură cu formarea şi dezvoltarea capacităţilor de creaţie.

În procesul de învăţământ nu interesează atât produsul elevilor cu valoare socială, ci în plan psihologic, supleţea, eleganţa, nota de originalitate în soluţiile folosite pentru rezolvarea problemelor, a sarcinilor de învăţare. De asemenea, interesează măsura în care soluţiile găsite în rezolvarea acestor probleme produc elevilor trăiri afective (satisfacţii), o stare de surpriză plăcută, care reanimă dorinţa şi curiozitatea de a descoperi şi alte căi, soluţii mai „elevate".

Scanned with OKEN Scanner

mai „elegante", toate acestea fiind atribute ale spiritului creator.

Asemenea performanţe solicită intervenţii radicale în însăşi metodologia activităţii de învăţare, crearea unei atmosfere propice participării efective a elevilor la procesul învăţării, care să elibereze copiii de o anumită stare tensională, de teamă chiar.

De asemenea, este necesară o atmosferă care să favorizeze comunicarea, conlucrarea, consultarea, formularea de întrebări, de probleme, chiar de către elevi. Este elocvent, în acest sens, criteriul cunoscut după care o lecţie este cu atât mai reuşită, cu cât elevii răspund la întrebări pe care şi le pun ei înşişi. În aceste condiţii, şi copiii cu tendinţă spre pasivitate, neobişnuiţi cu efortul intelectual, prind gustul rezolvării obligaţiilor şcolare, îşi eliberează treptat energiile latente, prin dorinţa de autoafirmare.

Toate acestea converg spre „crearea omului creator", prin acea atmosferă realizată în clasă, în grupul social în care învaţă elevii.

Crearea atmosferei de lucru

Învăţământul tradiţional nu acordă o importanţă deosebită creării atmosferei de lucru, ca moment distinct în succesiunea evenimentelor lecţiei, „activităţile pregătitoare" referindu-se cu prioritate la obiective cognitive.

Exemplu:

1) În *Metodica predării limbii române* editată în 1966, se recomandă ca activitate pregătitoare pentru lecţia de citire „Răscoala din 1907": *„Se poartă o discuţie cu elevii în legătură cu situaţia grea a ţăranilor în trecut şi lupta lor pentru o viaţă mai bună, amintindu-se în acest sens lecţiile cunoscute de ei. Se anunţă tema nouă"* (Berca, I., 1966, p. 256).

2) În *Metodica predării limbii române*, ediţia 1975, atenţia autorilor este îndreptată nu numai asupra conţinutului informativ al lecţiei respective, ci şi pe crearea unei atmosfere de lucru. *„O astfel de pregătire, judicios făcută, creează şi atmosfera necesară şi starea sufletească corespunzătoare, stimulează atenţia şi interesul elevilor"* (Berca, I., Ionescu Miciora, M. E., 1975, p. 107).

3) Publicaţiile de specialitate apărute în anii '90 acordă o mai mare atenţie acestor „activităţi pregătitoare". În *Metodica predării limbii române*, ediţia 1993, apare ca monent distinct în economia unei lecţii „captarea şi orientarea atenţiei", care se referă la promovarea şi menţinerea continuă a atenţiei întregii clase, absolut necesară receptării, înţelegerii şi realizării actului învăţării, în toate aspectele lui.

Posibilităţi de captare a atenţiei elevilor, cât şi de menţinere şi orientare a acesteia pe tot parcursul orelor, pot fi: imagini, exerciţii-joc de descoperire a unor cuvinte care conţin sunetul nou în poziţii diferite, scurte povestiri, ghicitori, un tablou, un şir de ilustraţii cu conţinuturi atrăgătoare, completarea unor rebusuri, aritmogrife, vizionarea unui fragment dintr-un desen animat etc.

„Ceea ce trebuie avut în vedere cu privire la acest eveniment al lecţei este faptul că el nu poate fi limitat doar la captarea atenţiei numai la început, eventual printr-un artificiu, oricât de spectaculos ar fi; atenţia trebuie menţinută pe tot parcursul lecţiei, prin procedee adecvate, legate strâns de fiecare secvenţă de conţinut, prin varietatea procedeelor, prin alternanţa unor forme diferite de activitate" (Şerdean, I., 1993, p. 115).

Concluzie

Predarea-învăţarea limbii române are conotaţii profunde, chiar şi numai din perspectiva faptului că este suportul predării-învăţării altor discipline de învăţământ. Elevul trebuie învăţat să citească. Cu ajutorul abecedarului intră în lumea citit-scrisului, învaţă, şi astfel străbate, cutreieră, înţelege şi are acces în lumea cunoaşterii.

Bibliografie:

1. Berca, Ion – *Metodica predării limbii române*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975;
2. Roco, Mihaela – *Creativitatea individuală şi de grup. Studii experimentale*, Bucureşti, Editura „Academiei", 1979;
3. Roşca, Alexandru – *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Editura „Academiei", 1981;
4. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

SPECIFICUL LECŢIILOR DE LIMBA ROMÂNĂ. LECŢIA DE ÎNSUŞIRE DE NOI CUNOŞTINŢE

(THE SPECIFICITY OF ROMANIAN LANGUAGE LESSONS. THE NEW ACQUISITIONS LESSON)

prof. Ana-Ioana Bostan,
Colegiul Tehnic „D. Mangeron", Bacău

Abstract:

The new acquisitions lesson is the most frequent lesson in studying Romanian language in secondary school. It is employed in the following situations: when a new grammatical notion is taught, a notion that necessitates an entire lesson for the understanding of all aspects that compose that notion (for example noun case, verbal moods); when two or more grammatical notions are taught, notions that are logically connected (for example grammatical categories with syncretic markers: gender and number in nouns) etc.

Termenul de lecţie

Termenul *lecţie* provine din lat. *lectio*, derivat al lui *legere* care avea sensul de *„lectură cu voce tare a unui manuscris"*. Sensul utilizat astăzi este unul din sensul pe care acesta l-a dezvoltat în timp. În termeni actuali şi sintetici, lecţia este o perioadă de timp, de aproximativ 50 de minute, în care educatorul şi educatul desfăşoară activităţi didactice. Există mai multe definiţii date lecţiei ca unitate diactică.

Tipuri de lecţie la limba română

Lecţia de limba română este o unitate didactică, structurată în: predare, învăţare, evaluare şi în care informaţii de tip gramatical sunt vehiculate, de la formator spre format, după o strategie care respectă logica educaţională, bazată pe principii şi care produc, în final, efecte formative asupra educabilului.

Există patru tipuri esenţiale de lecţii decise de trei factori: sarcina didactică principală (însuşire, fixare, recapitulare şi sitematizare, verificare şi/ sau evaluare), volumul şi natura cunoştintelor, particularităţile de vârstă ale elevilor, coroborate cu nivelul clasei şi cu gradul formării deprinderilor. Se modelează astfel următoarele tipuri de lecţii:

- lecţia de însuşire de noi cunoştinţe;
- lecţia de fixare a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă şi de aplicare a cunoştinţelor în practica vorbirii şi scrierii limbii române;
- lecţia de recapitulare şi sistematizare;
- lecţia de verificare şi evaluare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor gramaticale.

Având în vedere existenţa variabilelor care determină structurarea tipurilor de lecţii (*dimensiunea funcţională* – postulată de existenţa unui scop şi a unor obiective bine determinate, *dimensiunea structurală* – asigurată de existenţa resurselor umane şi materiale şi a conţinutului care presupune selectarea unor metode şi mijloace de învăţământ, a unui timp determinat şi a unui mediu pedagogic,

Scanned with OKEN Scanner

dimensiunea operaţională – care vizează desfăşurarea lecţiei cu strategii şi procese specifice şi evaluarea în vederea optimizării ei), se poate opta, în didactica limbii române şi la o altă taxinomie a lecţiilor celor mai reprezentative, eventual, reducând şi mai mult diferenţele nesemnificative.

Nu există, însă, o taxinomie rigidă şi nici o structură fixă a lecţiilor de un anumit tip, contextul concret al instruirii impunând nuanţări şi adaptări permanente.

Lecţia de însuşire de noi cunoştinţe

Lecţia de însuşire de noi cunoştinţe este cea mai frecventă în studierea limbii române în clasele gimnaziale. Ea este proprie în următoarele situaţii: când se predă o noţiune sau un concept gramatical care necesită o lecţie întreagă pentru înţelegerea tuturor aspectelor ce compun acea noţiune (de exemplu, cazul substantivului, modul verbului); când se predau două sau mai multe noţiuni gramaticale, legate logic între ele (de exemplu, categorii gramaticale cu mărci sincretice: genul şi numărul substantivului); raportând această lecţie la prima taxonomie consemnată, observăm că aceste lecţii sunt uni-, bi- sau trifuncţionale, pentru că au un obiectiv prioritar: predarea noilor cunoştinţe şi două-trei obiective secundare, reactualizarea tuturor cunoştinţelor necesare înţelegerii lecţiei noi.

Primul eveniment instrucţional, după Gagné, este *„captarea atenţiei celui care învată până la sfârşitul activităţii"*, dar acest lucru presupune declanşarea unei motivaţii puternice care să-l facă pe elev să-şi menţină atenţia şi interesul pe tot parcursul instruirii.

Profesorul trebuie să cunoască anumite tehnici de control ale motivaţiei, cum ar fi: dezvoltarea unui punct de vedere realist, evaluarea trebuinţelor celor care învaţă, dezvoltarea impulsului cognitiv.

Captarea interesului se poate obţine prin invocarea de situaţii neobişnuite: curiozităţi, soluţii neobişnuite, paradoxuri, responsabilizarea elevilor, începerea predării în absenţa motivaţiei, dar crearea de elemente-surprize care să facă trecerea de la o stare la alta, potenţarea supra-mobilizării şi a submobilizării pentru evitarea demobilizării elevilor, ca efect al ambelor direcţii.

Aplicând cu succes aceste tehnici pe care profesorul treabuie să le personalizeze şi să le schimbe mereu, elevii vor învăţa mai repede, cu interes şi mai bine.

Al doilea eveniment instrucţional al lecţiei îl reprezintă *enunţarea obiectivelor urmărite*. Fiind o abordare relativ nou pătrunsă în practica didactică, trebuie să analizăm aspectele ei benefice vs. cele nesalutare. Enunţarea obiectivelor constituie un semnal pentru elev că el este partener activ în lecţie şi că are răspunderea de a participa la îndeplinirea acestor obiective.

Dacă elevii conştientizează acest lucru, elevii devin centrul propriei lor educaţii.

De asemeni, responsabilizarea elevului poate favoriza apariţia fenomenului de „push down" despre care vorbeau Gagne şi Merril.

Este vorba despre tendinţa oricărei fiinţe umane de a produce un răspuns la cel mai scăzut nivel la stimuli solicitanţi, incercând astfel să se protejeze în faţa efortului, să se apere în faţa sarcinilor pe care le evaluează drept greu de îndeplinit.

Cel care trebuie să monitorizeze atingerea standardelor de performanţă e profesorul.

Al treilea eveniment instrucţional este alocat *actualizării cunoştinţelor anterioare*, adică actualizarea cunoştinţelor care sunt în legătură logică cu cele care urmează a fi predate, pentru asigurarea unităţii şi coerenţei cognitive.

Al patrulea eveniment instrucţional este alcătuit din *expunerea conţinutului noii învăţări*, formularea de sarcini de învăţare, dirijarea învăţării şi obţinerea performanţei. Este cel mai complex moment.

Sarcinile de învăţare vor fi centrate pe atingerea obiectivelor.

Conform teoriei lui Gauss, elevii dintr-o clasă sunt clasificabili în foarte buni, buni şi mediocri sau slabi, în funcţie de calitatea actului învăţării raportată la timpul învătării. Este cunoscută această teorie sub forma ei grafică, de clopot.

Alţi psihopedagogi au remarcat că orice elev poate învăţa dacă are un timp la dispoziţie, proporţional cu ritmul său de învăţare; specialiştii numesc această curbă sub formă de J. Există elevi cu ritm de învăţare diferit şi cu grad de inteligenţă diferit, de aceea sarcinile pot fi ajustate în aşa fel încât toţi elevii să le îndeplinească în ritmul lor de învăţare.

Şcoala, prin selecţii şi prin sarcini unitare, nu face decât să stimuleze capacitatea competitivă a elevilor, care sunt conştienţi că încadrarea în timp şi calitatea rezolvării sarcinilor sunt premisele de bază ale succesului şcolar.

Referindu-ne la obţinerea performanţei, facem observaţia că performanţa trebuie discutată în termenii repetiţiei.

Făcând comparaţia cu un sportiv, acesta nu obţine performanţă de la prima încercare de aruncare a mingii şi nici de la a doua, iar dacă la a treia reuşeşte cu măiestrie, peste un timp neexersarea îl pune în situaţia de a relua exerciţiul şi chiar de a face tot mai multe încercări până la a stăpâni perfect tehnica.

Elevii trebuie puşi să facă o dată şi încă o dată ceea ce trebuie să ştie să facă. Exerciţiile trebuie concepute diferit, dar să aibă aceeaşi finalitate, să ţină de ilustrarea aceleiaşi sarcini.

Rezolvarea lor cu succes va face din elev nu un automatism, ci va crea premisa reflecţiei elevului asupra operaţiei şi trecerea cu uşurinţă spre operaţii sensibil superioare sau complexe.

Al cincilea eveniment instrucţional îl constituie *asigurarea feed-back-ului învăţării*. Atunci când se lucrează pe grupe, fiecare grupă trebuie să ştie dacă a atins performanta „foarte bine", iar în interiorul grupelor, fiecare elev trebuie să fie conştientizat de nivelul de performanţă pe care l-a atins. În practica şcolară, feed-back-ul este adesea confundat cu o recapitulare a principalelor idei vehiculate în lecţie. El nu trebuie confundat însă nici cu evaluarea sumativă prin note, deşi delimitarea între aceste momente este eludată în practica şcolară.

Feed-back-ul este o formă de evaluare formativă şi cea mai potrivită abordare a sa este aceasta, astfel încât elevul, în mod controlat, să atingă performanţele standard cele mai bune.

Realizarea feed-back-ului autentic se face prin construirea unor instrumente care cuantifică performanţele elevilor în îndeplinirea sarcinilor didactice, care trebuie comunicate şi acestora.

Al şaselea eveniment instrucţional este *formularea temelor pentru acasă*. Metodele activ participative de predare şi decongestionarea conţinuturilor pot sugera profesorului adoptarea unei stări de indulgenţă, prin suprimarea temelor pentru acasă.

Tradiţia şcolii româneşti şi ideile pedagogice contemporane conferă temei pentru acasă o importanţă majoră, întrucât ea asigură retenţia şi fixarea pentru mai mult timp a cunoştintelor, constituie premisa transferului de cunoştinţe, dă posibilitatea elevului de a constata ce şi cât a înţeles din lecţie, de a se corecta şi a-şi completa prin studiu individual cunoştinţele asimilate în clasă, de a reflecta asupra conţinuturilor şi a-şi sistematiza cunoştinţele. Efortul din clasă va fi mai bine valorificat prin parcurgerea drumului, întrucât temele pentru acasă trebuie concepute în concordanţă cu obiectivele lecţiei predate şi trebuie să conţină şi elemente ancoră pentru o următoare activitate de predare-învăţare în clasă.

Concluzie

Metodele didactice utilizabile în acest tip de lecţii sunt metoda analizei gramaticale şi metoda exerciţiului; pentru

Scanned with OKEN Scanner

realizarea unei bune predări se ţine cont de mai mulţi factori: o bună cunoaştere a conţinuturilor specialităţii de către profesor, şcoala, societatea, cultura, conduita profesională, cunoştinţele de metodică, concepte privind procesul educaţional, procesul de predare-învăţare, predarea disciplinei, profesionalismul şi conştiinţa profesională, activităţi privind planificarea, revizuirea, selecarea şi/ sau învăţarea şi sentimentele, convingerile, atitudinile şi valorile.

Bibliografie:
1. Cerghit, Ioan – *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983;
2. Goia, Vistian; Drăgotoiu, Ion – *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995;
3. Secrieru, Mihaela – *Didactica limbii române*, Iaşi, Editura „Sedcom Libris", 2006.

ABORDAREA VALORII STILISTICE A CUVÂNTULUI LA CLASELE II-IV

(AN APPROACH TO THE STYLISTIC VALUE OF THE WORD FROM THE 2ND TO THE 4TH GRADES)

inst. Angela Robu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Săbăoani, jud. Neamţ

Abstract:
Preciseness, consistence, expressivity and the persuasive force of communication are given, to the greatest extent, by the quality of the vocabulary one uses. Students' correct manner of speaking and writing also includes its variation, thus the avoiding of the use of a colourless language, with no brightness. That is why the activities regarding the enriching, activation and embellishment of students' vocabulary have great importance in the process of forming skills of composition and not only.

Complexitatea obiectului „Limba şi literatura română"

Dintotdeauna, activitatea la catedră a oferit, nu de puţine ori, diferite situaţii-problemă în cadrul tuturor disciplinelor de învăţământ care se predau la clasele I-IV. Însă, unanim se recunoaşte că obiectul cu cel mai mare grad de complexitate şi dificultate este limba şi literatura română care conţine elemente de: literatură, vocabular, fonetică, gramatică, compoziţie, stilistică. Pentru şcolarul mic, cartea de limba şi literatura română reprezintă universul în care descoperă tainele scrisului, frumuseţea cuvântului, a crâmpeiului de natură, dragostea faţă de patrie, respectul muncii şi strălucirea sensibilităţii omeneşti.

Activitatea cu vocabularul

Familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale implică şi însuşirea tehnicii corecte de lecturare, receptare şi analiză a unui text literar cu accent liric sau epic. Pornind de la un singur cuvânt, putem parcurge o lume întragă, conduşi de imaginaţie, dar având la bază un vocabular suficient de amplu. Acesta nu poate fi îmbogăţit lipsindu-ne de fragmentele cuprinse în manualele de limba şi literatura română, istorie, geografie, ştiinţe ale naturii sau educaţie civică. La baza tuturor activităţilor desfăşurate stau îmbinările de cuvinte cu care elevul trebuie să opereze, să jongleze, împletind, de ce nu, realul cu fantasticul, în universul ludic în care se află la această vârstă. Cuvântul este cu atât mai important cu cât aria cunoştinţelor elevilor se lărgeşte.

„Un cuvânt – găsea Tudor Arghezi – *cântăreşte un miligram şi alt cuvânt poate cântări greutatea muntelui răstumat şi înecat în patru silabe. Cuvinte fulgi, cuvinte aer, cuvinte metal, cuvinte întunecate ca grotele şi limpezi ca izvoarele pornite din ele."*

Activitatea cu vocabularul se desfăşoară pe parcursul întregii lecţii, în mod deosebit cu prilejul analizei textului pe diferite unităţi. Această activitate poate fi integrată în procesul de analiză, mai ales a formei unei creaţii, a mijloacelor artistice prin care textul respectiv comunică mesajul cu multiplele lui valenţe, determinând în conştiinţa cititorului anumite atitudini.

Limbajul artistic

După cum se ştie, limbajul artistic care dă expresie unor stări de mare tensiune sufletească face apel la sensurile figurate ale cuvintelor, la diferite figuri de stil, la procedee artistice variate, pe care elevii ciclului primar nu numai că nu le ocolesc, pentru o presupusă inaccesibilitate a lor, ci le caută şi, deseori, chiar le creează şi le folosesc apoi în exprimarea lor curentă. Astfel, fără a le defini şi a le denumi, în analizele textelor de lectură, învăţătorul are posibilitatea să evidenţieze valorile cognitive şi mai ales afective ale unor figuri de stil, precum şi sensul figurat al unor cuvinte.

Prin exerciţiile de analiză a expresiei poetice, elevii sunt îndrumaţi să desprindă în mod treptat valorile artistice pe care le cuprinde o operă literară, să sesizeze şi să caute acele caracteristici şi particularităţi care-i conferă frumuseţea sa proprie, prin care se transmite forţa de comunicare a gândurilor şi sentimentelor umane şi prin aceasta puterea de influenţare şi de modelare pe care opera o exercită asupra cititorului. *„În general se cheamă imagine tot ce-ţi poate trezi în minte o idee care să dea naştere unei expresii."* (Ştefan Munteanu)

Didacticienii numesc cuvântul „un semn artistic" care se referă la un sens ascuns, la un complex de semnificaţii. Acest „complex de semnificaţii" poate fi numit şi valoare stilistică a cuvântului. Figurile de stil se nasc din două cauze fundamentale: pe de o parte, din deprinderea de a ne închipui că lucrurile şi fiinţele pot să aibă însuşirile dorite de noi şi să se comporte ca şi cum le-ar avea într-adevăr, iar pe de altă parte din necesitatea de a pune în evidenţă acele părţi din diversele noastre expuneri, scrise sau orale cărora dorim să li se acorde o atenţie deosebită.

Cele mai accesibile figuri de stil pentru copiii de vârstă şcolară mică sunt: epitetul, comparaţia, metafora şi personificarea. De asemenea, pot fi cunoscute de elevi şi figurile de limbaj: repetiţia, inversiunea, antiteza.

Imaginile poetice sunt punctul de intersecţie a meditaţiei şi a imaginaţiei; ele conţin miezul aspiraţiilor umane, pe care fiecare poet le transpune în felul său. Figurile de stil mai sus amintite au o finalitate bine determinată în literatura română: imprimă vigoare, forţă mobilizatoare comunicării, răscolesc viaţa interioară a cititorului şi îl solicită să gândească, să simtă şi să ia atitudini alături de scriitor, faţă de faptele înfăţişate în opera acestuia. Cuvântul devine, în mâinile scriitorilor, o forţă; cu ajutorul lui scriitorii îşi comunică mesajul artistic, evocă situaţii şi personaje, emoţionează şi încântă, descurajează sau mobilizează în lupta vieţii.

Elevii trebuie să cunoască puterea cuvântului, să o aprecieze şi să fie capabili să o folosească în modul potrivit şi la momentul potrivit. Cu toate că la clasele II-IV elementele de analiză stilistică nu constituie un scop în sine, totuşi ele ajută elevii să înţeleagă mesajul unor lecţii, în special sensul figurat al unor cuvinte sau expresii care încorporează în conţinutul lor un mare potenţial cognitiv, dar mai ales educativ-afectiv. De asemenea, elevii învaţă cum să se apropie cu forţe proprii de asemenea valori artistice pentru a le pătrunde multiplele lor înţelesuri. Observarea atentă a vocabularului poetic poate deveni un excelent exerciţiu de dezvoltare a gândirii şi imaginaţiei, ascuţind sensibilitatea faţă de mlădierile limbii sub condeiul scriitorului inspirat.

Scanned with OKEN Scanner

Abordarea textului liric

După cum se știe, în textele lirice sentimentele, gândurile autorului sunt înfățișate prin intermediul imaginilor artistice. Acestea nu se însușesc precum noțiunile științifice, nu se memorează, nu se povestesc, ci sunt trăite după ce au fost înțelese. De aceea, abordarea acestor texte trebuie să pornească de la dezvăluirea modului deosebit de exprimare a sentimentelor, de la explicarea sensului figurat al limbajului folosit de autor. Se impune realizarea unor trăiri emoționale puternice prin înțelegerea semnificației imaginilor artistice în vederea utilizării lor în contexte noi de către elevi. Pentru o mai bună receptare a mesajului unui text cu accente lirice, învățătorul are datoria de a folosi mijloace adecvate, audio-vizuale (discuri, benzi înregistrate, diafilme). Altfel reacționează elevii atunci când întâlnesc o expresie poetică referitoare la frumusețea unui crâmpei din natură și li se prezintă o imagine adecvată care conturează ideea, determinându-i astfel să o folosească cu ușurință în structuri de limbă variate, create de ei înșiși. De asemenea, în completarea manualelor sunt folosite culegeri de texte, volume de versuri și proză, cugetări, proverbe, chiar ghicitori, toate acestea constituindu-se în instrumente de lucru atât pentru învățători, cât și pentru elevi. Folosirea lor în diferite etape ale lecției dau posibilitatea elevilor de a se familiariza și cu alte scrieri ale autorilor textelor din manual; de asemenea, ajută la sensibilizarea elevilor, la dezvoltarea imaginației și a trăirilor emoționale, la formarea gustului estetic și, nu în ultimul rând, determină elevul să citească, îmbogățindu-și astfel vocabularul.

Învățătorul are menirea de a cunoaște și de a transmite elevilor diferențele care există între speciile genului liric, prin exemplele concrete ale operelor existente în manualul de limba și literatura română. Astfel, în ciclul primar sunt abordate următoarele specii ale genului liric: pastelul („Toamna", de Demostene Botez, „Pace", de Octavian Goga), oda („Țara", de Nicolae Labiș), imnul („Deșteaptă-te, române", de Andrei Mureșanu), elegia („Revedere", de Mihai Eminescu), proverbele și zicătorile, cântecele rituale (plugușorul, sorcova, colindele).

Îmbogățirea vocabularului

Îmbogățirea vocabularuli elevilor începe prin explicarea cuvintelor necunoscute, în vederea însușirii acestora în mod conștient. Modalitățile de explicare a cuvintelor stau la baza unor tipuri de exerciții de genul:

- formarea unor cuvinte cu ajutorul sufixelor și prefixelor;
- aflarea familiei de cuvinte a unui termen;
- găsirea sinonimelor, antonimelor, omonimelor dintr-un text;
- completarea omisiunilor dintr-un text cu cuvinte adecvate;
- dialoguri libere, spontane, pe o temă dată; jocuri lexicale;
- jocuri de factură rebusistă; povestirea sau comentarea unor texte literare. De exemplu, în lecția de comentare a poeziei „Toamna", de Octavian Goga se poate realiza următorul exercițiu: găsirea sinonimelor cuvintelor date, apoi înlocuirea în vers sau propoziție a acestora cu sinonimele lor. Așezând paralel cele două tipuri de versuri se evidențiază marea expresivitate a fiecărui cuvânt din versul lui Goga, realizată prin funcția conotativă a cuvântului și prin combinarea lui în cadrul versului: „Zarea-și *picură* argintul"; Zarea-și *transmite* argintul; Zarea-și *prelinge* argintul; Zarea-și *scurge* argintul.

Întrebările învățătorului trebuie să orienteze gândirea, imaginația și trăirile elevilor spre intimitatea operei, pentru redescoperirea lumii create de scriitor, pentru trăirea stărilor sufletești asemenea creatorului. Sistemul de întrebări are o arie largă și se referă la: genul operei, specia, structura, titlul, modurile de expunere, personaje, conflicte, analogii, comparații, imagini artistice, toate acestea pornind de la premisa că o operă literară de valoare poate avea mai multe lecturi posibile ale textului. În locul îndemnurilor care nu au nici o valoare stimulatoare în planul gândirii și al imaginației elevului, învățătorul poate apela la o diversitate de sarcini didactice, de felul: explică, argumentează, motivează, de ce, cum, observă, sintetizează, compară, analizează...

Descoperirea, în cazul învățării, înseamnă pentru elev, o posibilitate de a genera el însuși un plan de informații noi, esențiale, față de ceea ce posedă în momentul respectiv. Dacă ne gândim la etapa analizei expresiilor artistice ale unui text literar, prin exerciții adecvate, elevii sunt puși în situația de a descoperi sensuri noi, nu numai figurilor de stil, ci și unor construcții în aparență firești. De exemplu, la unele lecții, elevii au avut ca sarcină interpretarea expresiilor artistice (metafore, comparații, epitete), precum și găsirea altora noi, prin analogie sau contrast. Astfel, propoziția „Vântul rece mișcă crengile copacilor" a căpătat următoarele forme:

Vântul *hoinar* mișcă ușor crengile copacilor.
Vântul *aspru se zbenguie* printre crengile copacilor.

Textele cu conținut epic

Faptul că textele din manual au un conținut atât de variat nu trebuie să ducă la concluzia că pentru fiecare din ele este necesară o metodă nouă, nici măcar că fiecăruia trebuie să-i corespundă o anumită structură metodologică. Ceea ce este diferit constă în ponderea care trebuie asigurată fiecărei componente a lecturii explicative.

Textele cu conținut epic își aduc aportul la îmbogățirea și plasticizarea vocabularului elevilor, prin abordarea valorii stilistice a cuvântului. Este vorba despre: schiță, povestire, fabulă, legendă, reportaj literar, basm. Povestirea este una dintre cele mai răspândite modalități de reflectare a realității, filtrată prin sufletul uman. Una dintre cele mai atractive povestiri, pentru elevi, este „Cuibul de păsărele", de Cezar Petrescu. Autorul reușește să sensibilizeze micii cititori prin maniera artistică folosită în descrierea cuibului: „cuibul era mic", „...zidit cu paie și crenguțe subțiri", „căptușit cu puf fin", „ca un culcuș de vată". Epitetele și comparațiile enumerate contribuie la îmbogățirea vocabularului elevilor, aceștia fiind nevoiți să redea amănuntele folosind expresiile învățate.

Modalitatea prin care elevii își pun în valoare vocabularul, bogăția acestuia, este realizarea unei compuneri. Cele mai simple compuneri sunt acelea prin care elevii sunt puși în situația de a face reproduceri ale unor texte citite sau ale unor relatări făcute pe cale verbală. Asemenea activități sunt denumite și expuneri. Posibilitățile de a desfășura o activitate creatoare în compuneri de acest fel sunt multiple, valoarea lor constând în aceea că pregătesc elevii pentru realizarea celorlalte tipuri de compuneri. În cadrul acestor tipuri de lecții am urmărit redarea într-o exprimare originală a conținutului textului citit sau auzit, folosirea unor imagini artistice noi față de cele din text și chiar regruparea elementelor unei narațiuni sau descrieri într-o manieră personală. Am considerat imaginile artistice ca reprezentând, fiecare în parte, prilejuri de folosire a lor în contexte diferite în vederea înțelegerii sensului și a utilizării lor în exprimarea curentă.

Concluzie

Gustul, sensibilitatea, judecata de apreciere, bucuria lecturii și nevoia de carte literară, atribute ale omului cultivat, se formează prin efortul de înțelegere, trăire și prețuire a operei literare – efort îndrumat în timp de priceperea învățătorului. Este răspunzător pentru atitudinea elevilor față de lume, pentru cunoașterea de sine și de celălalt, pentru măsura logicului sau afectivului, pentru alegerea cuvântului care zidește sau dărâmă...

Bibliografie:

1. Blideanu, Eugen; Șerdean, Ion – *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981;
2. Coteanu, Ion – *Stilistică funcțională a limbii române*, București, Editura Academiei, 1985;
3. Dottrens, Robert – *A educa și a instrui*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.

Scanned with OKEN Scanner

MODALITĂŢI DIDACTICE ÎN PREDAREA-ÎNVĂŢAREA POLISEMIEI

(DIDACTIC METHODS USED IN TEACHING-LEARNING POLYSEMY)

prof. Maria Turcu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Iaşi

Abstract:

The didactic objective of enriching, establishing and activating students' lexis involves learning through discovery and making the newly met words in the Romanian language textbooks operational. The repeated intellectual action, a form of systematic training, ensures the creative transfer, the conversion of theoretical knowledge into practical knowledge. The finality of the didactic undertaking aims at developing students' linguistic competence and their capacity of understanding and making themselves understood.

Îmbogăţirea vocabularului

Inventarul lexical al elevilor se lărgeşte prin contactul verbal direct în procesul de comunicare, adică în mod neorganizat, întâmplător, dar şi prin contactul cu termenii noi în cadrul tuturor disciplinelor care se predau în şcoală, în mod organizat.

Îndeosebi în cadrul lecţiilor de limba şi literatura română, îmbogăţirea vocabularului constituie un obiectiv precizat şi realizat prin modalităţi didactice specifice.

Îmbogăţirea, precizarea şi activizarea lexicului elevilor

Programa şcolară de Limba şi literatura română fixează pentru dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris, la clasa a V-a, drept obiectiv de referinţă ca elevii „să identifice expresii şi cuvinte noi în text", iar la clasa a VIII-a, prin acumulare succesivă, „să sesizeze valoarea expresivă a mijloacelor de îmbogăţire a vocabularului şi a categoriilor semantice studiate".

În vederea realizării obiectivului didactic de îmbogăţire, precizare şi activizare a lexicului elevilor, am procedat la învăţarea prin descoperire şi operaţionalizarea cuvintelor noi întâlnite în textele literare incluse în manualele de Limba Română alternative propuse şi selectate.

Se cunoaşte că prevederile din sfera ariei curriculare *Limbă şi Comunicare* se concretizează în procesul receptării textului – obiectivul central al lecţiilor de lectură literară. Fiecare etapă a acestei activităţi constituie un prilej pentru însuşirea unor noi termeni, pentru precizarea sensurilor şi a formei unor cuvinte cunoscute dinainte sau nou întâlnite, precum şi pentru observarea unor caracteristici semantice şi stilistice.

Sugestii metodologice

În practica didactică am testat elevii spre a stabili gradul de înţelegere a polisemantemelor, operaţie deosebit de utilă, deoarece am constatat că uneori elevii atribuie unor cuvinte sensuri greşite. De exemplu, pentru explicarea semnificaţiilor substantivului *vatră* (în *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă), am utilizat mai întâi enunţul care include termenul în discuţie. Am formulat şi alte enunţuri cu termenul dat, având alte două sensuri mai extinse – „cămin părintesc", „patrie".

În cele trei contexte, elevii au identificat polisemantemul *vatră* cu semnificaţii derivate de la sensul primar, „loc de pregătire a bucatelor". În explicarea polisemantismului unor cuvinte, alături de semnificaţia acestora în textele citite de către elevi, am utilizat enunţuri ilustrative pentru multiplele sensuri ale cuvântului respectiv luat ca exemplu.

Menţionăm că în toate situaţiile, explicitarea sensurilor s-a făcut prin utilizarea *conversaţiei euristice*, solicitând cunoştinţele lexicale ale elevilor, cerându-le să folosească dicţionarul spre a descoperi singuri semnificaţiile actualizate în contexte, iar intervenţia profesorului a clarificat problemele dificile nerezolvate de către elevi.

În receptarea textelor literare, însuşirea termenilor noi reprezintă o primă etapă, indispensabilă. Pentru a asigura fixarea cuvintelor în vocabularul activ al elevilor, am utilizat tipuri diverse de *exerciţii lexicale*, de la recunoaştere, grupare, exemplificare, substituire a unor termeni şi expresii, la motivare şi apoi la utilizare personală a noului lexic în compoziţii.

În cadrul acestor exerciţii am avut în vedere relaţiile de sens dintre cuvinte, sensurile concrete actualizate în contexte. Considerăm exerciţiul o modalitate esenţială în formarea şi consolidarea cunoştinţelor, având un loc bine definit între *metodele didactice active*, larg utilizate în învăţământul actual.

Prin intermediul acestei *„acţiuni intelectuale repetate, formă de antrenament sistematic, organizat"* (Gheorghe Constantinescu-Dobridor, *Mic dicţionar de terminologie lingvistică*), asigurăm transferul creativ, conversia cunoştinţelor teoretice în cunoştinţe practice.

Demersul didactic de receptare a literaturii beletristice

În decodarea mesajului ideatic şi afectiv al unei opere literare intervine analiza faptelor de limbă şi stil care individualizează şi conferă valoare artistică unui text.

În demersul didactic de receptare a literaturii beletristice, potrivit posibilităţilor de înţelegere şi interpretare specifice elevilor la o anumită etapă a şcolarizării, identificarea figurilor de stil realizate prin transfer semantic (tropi), alături de celelalte noţiuni de teorie literară (genuri şi specii, imagini artistice, elemente de versificaţie) constituie o preocupare constantă a profesorului de limba şi literatura română.

De aceea predarea-însuşirea tropilor necesită utilizarea unor metode active care să solicite deopotrivă imaginaţia şi gândirea elevilor, capacităţile lor de asociere şi disociere. Considerăm că prima metodă care se cuvine generalizată în predarea acestor noţiuni este *lucrul cu textul*. Examinarea minuţioasă a elementelor de structură, comentarea fenomenelor care asigură expresivitate operei, selectarea citatelor semnificative ca argumente pentru demersul analitic, înseamnă respectarea unor rigori ştiinţifice specifice literaturii şi studierii ei, pe care elevii trebuie să le asimileze.

Altă metodă potrivită pentru scopul nostru este *învăţarea prin descoperirea inductivă şi deductivă*. Prin inducţie se pot rezolva cele mai multe sarcini. În felul acesta am procedat în cazul epitetului care se predă la clasa a V-a.

Elevii au fost solicitaţi să observe sintagme extrase, reprezentând epitete ale substantivelor şi verbelor din poezia eminesciană *Fiind băiet păduri cutreieram* şi să răspundă individual la următoarele cerinţe:

- să precizeze din ce părţi de vorbire sunt alcătuite îmbinările respective;
- să precizeze ce însuşiri ale obiectelor sau acţiunilor denumite de substantivele şi verbele determinate (subliniate cu linie punctată) sunt redate prin cuvintele subliniate cu linie continuă.

Valorificând răspunsurile elevilor prin *conversaţie frontală* s-a stabilit definiţia epitetelor şi rolul lor expresiv, capacitatea de a emoţiona şi capta interesul cititorilor/ ascultătorilor. Pentru epitetele verbe la participiu şi la gerunziu s-au discutat în mod similar enunţuri ilustrative selectate de către profesor.

În cazul altor tropi am procedat *deductiv* – de exemplu, la metaforă cu textul-suport *Creion* de Tudor Arghezi, clasa a VI-a. În introducerea la lecţia în care mi-am propus să predau tropul respectiv am avut în atenţie unele comparaţii care erau deja familiare elevilor (le studiaseră în clasa a V-a) şi am

Scanned with OKEN Scanner

demonstrat cum se poate prescurta o comparaţie, care este rezultatul şi semnificaţia acestei prescurtări. În continuare am utilizat învăţarea prin descoperire cu explicarea fiecărei metafore în parte, prin activitate independentă, valorificată în clasă cu ajutorul conversaţiei.

Având în vedere consecinţle însuşirii corecte şi temeinice a sensurilor polisemantemelor, am insistat în mod special asupra temei *Sensul propriu şi sensul figurat al cuvântului*, de la clasa a VII-a.

Pentru a asigura înţelegerea noţiunilor teoretice, am avut în vedere şi relaţia omonimie – polisemie. Definţiile sensurilor proprii (de bază şi secundare) şi figurate au fost formulate prin răspunsuri la întrebările euristice, folosind *metoda învăţării dirijate*, pornind de la enunţuri concrete în care un polisemantem (*piatră*) apărea cu 9 sensuri proprii şi un sens figurat (în total 10 enunţuri).

Cu ajutorul dicţionarului, elevii au identificat sensurile contextuale, precizând şi legătura cu semnificaţia principală printr-o anumită însuşire (de aspect, de formă). Pentru a se stabili diferenţele specifice dintre polisemie şi omonimie, s-a cerut elevilor să caute în dicţionar sensurile unor cuvinte omonime. Astfel, s-au descoperit inductiv definţiile celor două categorii semantice – polisemia şi omonimia.

Pentru o temeinică însuşire a conţinutului predat, am apelat şi la prezentarea iconică a polisemiei, asociindu-i o schemă a mulţimilor conjuncte, ilustrând prin porţiuni haşurate suprapunerea semantică parţială a sensurilor de bază, secundare şi figurate. Această prezentare grafică poate fi utilizată şi la capitolul *Vocabularul*, în cadrul temelor *Cuvântul şi contextul*; *Polisemia* de la clasa a VIII-a.

Concluzie

Avem permanent în atenţie obiectivul didactic major al dezvoltării competenţei lingvistice a elevilor, a capacităţii de a înţelege ce li se spune şi de a se face înţeleşi în toate situaţiile de comunicare. Ne preocupăm de cultivarea exprimării pe care o considerăm componentă cu caracter formativ, practic, implicând încadrarea adecvată a elevilor în viaţa socială complexă de astăzi.

Bibliografie:

1. Constantinescu-Dobridor, Gheorghe – *Dicţionar de termeni lingvistici*, Bucureşti, Editura „Teora", 1998;
2. Drincu, Sergiu – *Polisemia* în *Limba şi Literatura Română*, Societatea de Ştiinţe Filologice, 1998;
3. Parfene, Constantin – *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999.

SEMNE ORTOGRAFICE – CRATIMA

(PUNCTUATION MARKS – THE HYPHEN)

inst. Marcela-Maria Costache, înv. Maria Stroe,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Prof. Ilie Popescu", Şotânga, jud. Dâmboviţa

Abstract:

Punctuation marks are symbols used by the orthographical normative system as a marker of incomplete writing of a word. From the viewpoint of the expression, most are positive: the hyphen, the period, the horizontal bar, the dash, the apostrophe and one is negative – the blank (or the graphical, white pause). Each has a specific use. The blank and the hyphen, partially, the period are opposed to the apostrophe through their main common function of delimitation.

Despre semnele ortografice ale limbii române şi utilzarea lor

Semnele ortografice sunt simboluri folosite de sistemul normativ ortografic ca semnale demarcative ori ca indiciu de notare incompletă a unui cuvânt sau număr cifric.

Din punctul de vedere al expresiei, cele mai multe sunt pozitive: cratima, punctul, bara, linia de pauza şi apostroful, iar unul, negativ – blancul (sau pauza albă, grafică). Fiecare are o întrebuinţare specifică, dar blancul şi cratima, şi parţial punctul se opun apostrofului prin funcţia lor principală comună – de delimitare: ele sunt folosite între cuvinte sau porţiuni de cuvinte pentru a le delimita unul de altul, una de alta, în timp ce apostroful marchează anumite particularităţi individuale şi accidentale de rostire a unui cuvânt.

Totodată, blancul şi cratima se diferenţiază unul de celălalt prin felul sau gradul legăturii dintre ceea ce separă fiecare în scris: legătura dintre elementele pe care le desparte cratima este mai strânsa decât aceea pe care o evocă forma cuvintelor delimitate prin pauza albă (de unde, denumirea mai veche şi necunoscută a cratimei – liniuţa de unire).

Cratima şi rolul ei

Unul din rolurile cele mai importante ale cratimei, ca semn ortografic, este acela de a reda în scris rostirea împreună a două cuvinte diferite. De obicei, dintre aceste cuvinte, unul cel puţin are un corp fonetic redus şi este pronume, verb auxiliar sau articol nehotărât.

Cratima se foloseşte în scrierea cuvintelor conjuncte, în scrierea unor cuvinte compuse, în unele abrevieri, la despărţirea cuvintelor în silabe şi, rar, pentru separarea unui prefix de tema de bază, pentru separarea sufixelor, a desinenţelor şi a articolelor la unele cuvinte compuse din abrevieri ori pentru redarea unor porţiuni izolate din forma cuvintelor.

Folosirea cratimei

Sunt conjuncte din punct de vedere ortografic, deoarece fac corp în rostire şi se scriu separate prin cratimă, nu prin pauză albă:

a) cuvintele care în lanţul vorbirii formează o silabă comună: ***mi-a*** *dat;* ***c-aştept;*** ***de-atunci;*** *unde-****ai*** *fost*;

b) cuvintele neaccentuate în poziţie enclitică indiferent dacă la contactul dintre ele se realizează sau nu o silabă comună: *adu-mi*; *aducându-ne.*

Cratima separă deci cuvinte strâns legate fonetic în vorbire, aceasta funcţie a ei reprezentând un caz specific de aplicare a principiului sintactic în ortografia limbii române.

Cratima se foloseşte pentru a reda grafic:

a) dispariţia vocalei unui cuvânt datorită vocalei iniţiale sau finale a cuvântului alăturat: *s-a dus* (pronumele *se* şi auxiliarul *a*), *n-a vrut* (negaţia *nu* şi auxiliarul *a*), *într-o zi* (prepoziţia *întru* şi articolul nehotărât *o*);

b) contracţia a două vocale aparţinând la două cuvinte diferite: *ce-ai făcut ?* (pronumele *ce* şi auxiliarul *ai*), *nu-i* (negaţia *nu* şi forma scurtă *i* de indicativ prezent persoana a III-a, singular a verbului *a fi*);

c) alipirea unui cuvânt, de obicei cu un corp fonetic redus la sfârşitul altui cuvânt, ca un adaos la ultima silabă a acestuia sau ca o silabă în plus: *pornit-a* (forma inversă de perfect compus, persoana a III-a, sg. a verbului *a porni*).

Pot fi alăturate şi mai mult de două cuvinte: *dă-le-o* (imperativul verbului *a da* urmat de pronumele *le* şi *o*); *Făcându-li-se* (gerunziul verbului *a face* şi pronumele *li* şi *se*).

Cratima poate marca uneori structura lexicală a cuvintelor compuse şi derivate, delimitând în condiţii determinate:

a) termenii unui cuvânt compus: *lăcătuş-mecanic; floarea-soarelui*; *Ştefan-Vodă; Luceafărul-de-Seară*;

b) prefixe: *ex-ministru; stră-străvechi*;

c) sufixe: *I.T.B.-ist*;

Scanned with OKEN Scanner

d) elementele unui cuvânt compus sau derivat când spaţiul nu îngăduie scrierea lui întreagă la sfârşit de rând: *roz-/ alb; vârst-/ nic.*

Cratima separă în anumite împrejurări elemente purtătoare de informaţie morfologică, şi anume desinenţe şi articole hotărâte postpuse:

a) în cazul unor substantive compuse din abrevieri literale, dacă abrevierea nu se comportă în flexiune ca un substantiv feminin: *C.A.P.-uri (le); O.N.T.-ul (ui)*, în multe situaţii de acest fel exprimarea oficială preferând forma invariabilă a compusului.

b) în cazul unor împrumuturi neadaptate, fără să se poată stabili norme diferenţiatoare, de exemplu: *show-uri; show-ul.*

Folosirea în scris a cratimei – condiţie esenţială a unei scrieri corecte

Folosirea în scris a cratimei este uneori obligatorie. De exemplu, în formele inversate ale verbelor, însoţite sau nu de pronume: *venit-a; pleca-voi; spusu-ne-a*, în forma de perfect compus precedată de pronume: *s-a dus; i-a amintit; ţi-am arătat* în cazul prepoziţiilor *întru* sau *dintru* urmate de articol nehotărât, pronume sau adverb începând cu o vocală: *într-o; într-acea; dintr-acolo*. Alteori se poate alege între construcţia cu cratima şi cea fără cratimă:

m-aşteaptă	*mă aşteaptă*
se-apropie	*se apropie*
n-am	*nu am.*

Cratima însoţeşte o parte izolată dintr-un cuvânt:

a) un sunet sau un grup de sunete: *... astfel se explică, între altele, rotacismul lui „n" şi al lui „l"*, (Marius Sala, *Contribuţii la fonetica istorică a limbii române*);

b) un prefix sau un sufix: *Prefixul „ab" are două variante etimologice...* (*Formarea cuvintelor în limba română*);

c) o desinenţă: Substantivele şi adjectivele terminate la singular în *l* fac pluralul în *li.*

Alte utilizări ale cratimei

Cratima se mai foloseşte în a lega desinenţa ori articolul hotărât postpus de un cuvânt cu aspect neobişnuit ca rostire sau scriere (ori de o cifră): pagina a VII-a.

Această situaţie poate fi întâlnită şi la articularea unor cuvinte care, în mod obişnuit, nu primesc articol: *„Eu" - / narator nu se lasă prins în nici un rol.* (*Tribuna*, XXII, 1978).

Cratima separă cuvinte abreviate sau elemente ale unui cuvânt abreviat:

a) în formele de politeţe (neabreviate, acestea fiind grupuri sintactice cu cuvintele delimitate prin blanc), ca: *D-lui; D-ta*;

b) în numele compuse cu puncte cardinale: *S-E; N-V*;

c) în pronumele de politeţe compuse: *d-lui; d-tale.*

De asemenea întrebuinţăm cratima la despărţirea cuvintelor în silabe: *cre-ier; bo-ier.*

Cratima ca semn de punctuaţie

Cratima este folosită şi ca semn de punctuaţie între cuvinte şi grupuri de cuvinte:

a) când cuvinte repetate sunt separate prin pauză mică, precedată de o uşoară ridicare a tonului, situaţie în care se foloseşte şi virgula: încet- încet, da-da.

b) când exprimarea este eliptică, semnul dintre cuvinte sau cifre marcând lipsa unor fragmente de comunicare verbală:

- între două numerale, pentru a arăta că, indicaţia numerică este aproximativă, situaţie în care se poate folosi şi virgula: *trei-patru*;

- între cuvinte sau cifre care arată limitele unei distanţe sau ale unui interval de timp: *Bucureşti-Ploieşti; perioada 1-15 ianuarie.*

Concluzii

Cratima ca semn ortografic este destul de des întâlnită în limba română. Modul de utilizare a acesteia trebuie explicat încă din clasa I, ori de câte ori se iveşte ocazia, urmând ca din clasa a II-a fiecare oră de limba română să cuprindă câte un moment ortografic de cel puţin cinci minute.

Bibliografie:

1. Beldescu George – *Ortografia actuală a limbii române*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1985;
2. Berea-Găgeanu, Elena; Moigrădeanu, Doina; Popescu, Florin; Tabarcea, Cezar – *Limba română*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1992;
3. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 4, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

AMELIORAREA GREŞELILOR TIPICE CONSTATATE LA LIMBA ROMÂNĂ

(IMPROVING TYPICAL MISTAKES ENCOUNTERED IN ROMANIAN LANGUAGE CLASSES)

înv. Elena Cantemir,
Şcoala cu Clasele I-VIII „George Călinescu", Iaşi

Abstract:

Knowing the typical mistakes that young students make is very useful to teachers because they take efficient measures in order to avoid them as it is well known that one can more easily and more efficiently prevent than discover and correct mistakes. During lessons, the teacher has the duty to combine harmoniously the written and the oral exercise so as to develop both skills: correct orthography and literary pronunciation.

Importanţa cunoaşterii şi combaterii greşelilor tipice de scriere

Cunoaşterea categoriilor de greşeli tipice pe care elevii mici le comit este de un real folos, mai ales cadrelor didactice cu o experienţă îndelungată la catedră, deoarece acestea, în cunoştinţă de cauză, pot lua din timp măsuri eficiente pentru evitarea lor, cunoscut fiind faptul că este mai uşor şi eficient de prevenit decât de depistat şi de corectat, după ce greşelile au apărut.

În cadrul lecţiilor, a organizării situaţiilor de învăţare, învăţătorul are datoria de a folosi îmbinarea armonioasă între exerciţiul oral şi cel scris, în slujba dezvoltării ambelor deprinderi: de ortografiere corectă şi de pronunţare literară. Aceasta deoarece expunerea orală cultivă atenţia, menţine gândirea vie, dezvoltă spiritul de observaţie şi stimulează spontaneitatea replicilor. Exprimarea scrisă cultivă răbdarea, solicită un efort mai mare pentru clarificarea gândurilor, impune mai multă atenţie în formarea ideilor pentru că acestea nu mai pot fi sugerate prin ton, debit verbal, accente, gesturi şi mimică; scrisul disciplinează gândirea, îl face pe om precis, exact.

Cauzele şi combaterea greşelilor

Simpla constatare a inventarului de greşeli pe care le comite elevul ori colectivul de elevi nu duc la remediere. Trebuie cunoscute cauzele care au dus la acest handicap, apoi găsite mijloacele eficiente de intervenţie, a exerciţiilor şi textelor propuse de învăţător pentru remediere. Sincronizarea dintre învăţare şi control devine eficientă numai dacă se asociază cu evaluarea imediată a randamentului şcolar. Altfel spus, e bine să se ştie exact nivelul ortografic al elevilor, lucru care se realizează prin lucrări de control date la început anului şcolar, al semestrului sau când este nevoie. În funcţie de constatările făcute, ne putem orienta în viitor.

Învăţătorul care îşi cunoaşte bine elevii şi clasa îşi dă repede seama când se greşeşte din neatenţie, când din neştiinţă şi când din lipsa unor deprinderi trainice de scriere

Scanned with OKEN Scanner

corectă. Elevii mai pot greşi din cauza oboselii sau datorită emoţiei. Pronunţarea regională poate fi şi ea o cauză a erorilor de ortografie.

Textele alese şi propuse pentru exerciţii ortografice trebuie să fie potrivite pentru vârsta lor, să aibă un conţinut uşor de înţeles, să nu cuprindă situaţii ortografice neîntâlnite încă. Aceste texte trebuie să furnizeze informaţii cât mai exacte cu privire la nivelul de pregătire la care au ajuns şi de care depinde buna desfăşurare a muncii în etapa următoare. Pe baza observaţiilor făcute se întocmeşte fişa de evidenţă a greşelilor colective şi fişele personale (pentru fiecare elev).

O evidenţă în care am consemnat organizat tipurile de greşeli comise şi frecvenţa lor în clasă şi pe elevi nu poate indica şi cauzele care le-au generat. Instabilitatea atenţiei, percepţia auditivă necorespunzătoare, memoria vizuală slabă, lacune în perceperea limbajului pot caracteriza pe fiecare elev în parte.

Corectarea lucrărilor în vederea depistării greşelilor trebuie făcută imediat, cu întreaga clasă. Tehnica corectării nu poate fi mereu aceeaşi pentru a se evita monotonia şi pentru a determina pe elevi să devină coparticipanţi într-o măsură mai mare sau mai mică (de preferat din ce în ce mai mare).

Indicaţiile date în timpul corectării sunt receptate dacă sunt făcute într-un limbaj care să corespundă posibilităţilor intelectuale ale elevilor, formelor specifice ale gândirii lor în rezolvarea situaţiilor prezentate. Acţiunile educatorului rămân fără rezultate dacă izvorul greşelilor nu este stăvilit la toate obiectele de învăţământ. Rezultă de aici că învăţătorul, predând toate sau aproape toate disciplinele, are un mare avantaj faţă de profesorul de limba română din ciclurile următoare.

Aplicaţii practice

Grupul de subiecte de mai jos, conceput pentru elevii claselor a III-a şi a IV-a, are ca scop depistarea greşelilor de ortogtafie şi ameliorarea lor.

Proba nr. 1 (folosirea cratimei)

Se dă modelul:

- A reparat ceasul?
- Nu l-a reparat.
- Repară-l tu!
- Regret, dar nu-l pot repara.

Folosindu-vă de acest model, continuaţi dialogurile începute.

a) - A deschis poarta?
- (N-a deschis-o.
- Deschide-o tu!
- Regret, dar n-o pot deschide.)

b) - A trimis scrisorile?
- (Nu le-a trimis.
- Trimite-le tu!
- Regret, dar nu le pot trimite.)

Proba nr. 2 (despărţirea în silabe)

Despărţiţi în silabe următoarele cuvinte:

- Aurel (A-u-rel);
- ambii (am-bii);
- iarbă (iar-bă);
- mâine (mâi-ne);
- mi-amintesc (mi-a-min-tesc);
- teatru (tea-tru);
- examen (e-xa-men);
- Alecsandri (A-lec-san-dri);
- cereale (ce-re-a-le);
- despre (des-pre);
- dreptunghi (drept-unghi).

Proba nr. 3 (scrierea cu majuscule)

- Scrie adresa ta!
- Scrie trei oraşe pe care vrei să le vizitezi!
- Scrie titlul a trei cărţi citite de tine!
- Scrie trei nume de scriitori şi trei nume de poeţi!
- Scrie trei nume de ţări!

În orele care urmează se discută aceste lucrări cu întreaga clasă. Se va avea în vedere:

- identificarea, de către fiecare elev, a dificultăţilor pe care le întâmpină;
- stabilirea sarcinilor ce revin fiecărui elev, a dificultăţilor pe care le întâmpină;
- munca efectivă a elevilor pentru remedierea deficienţelor constatate.

Exerciţiile de ameliorare a ortografiei şi punctuaţiei, a căror frecvenţă va fi condiţionată de gravitatea fiecătui caz în parte, pot consta din mici copieri, de câteva rânduri, cu sublinierea situaţiei de ortografie, din efectuarea de comunicări cu grupuri de ortograme, din motivarea folosirii cratimei, a semnelor de punctuaţie etc.

Concluzii

Însuşirea normelor de ortografie, ortoepie şi de punctuaţie, formarea şi consolidarea priceperilor şi deprinderilor de scriere corectă este un proces anevoios şi de lungă durată, neputând fi considerat încheiat la sfârşitul ciclului primar. Dacă învăţătorul, prin natura lucrurilor, are posibilitatea să urmărească îndeaproape acest proces dificil la toate obiectele de studiu, la ciclul gimnazial este necesară crearea unui front comun al tuturor cadrelor didactice de la toate obiectele de studiu pentru combaterea greşelilor de scriere, pentru preîntâmpinarea şi înlăturarea lor, pentru formarea, dezvoltarea şi consolidarea deprinderilor ortografice şi de punctuaţie.

Avându-se în vedere faptul că stăpânirea limbii române sub aspectul ei scris este şi rămâne unul dintre principatele criterii ale educatiei şcolare, învăţătorul trebuie să acorde maximă atenţie în alegerea şi aplicarea celor mai adecvate metode şi procedee pentru însuşirea deprinderilor practice în domeniul ortografiei şi punctuaţiei.

Este de dorit ca ecoul activităţilor noastre să se simtă în conştiinţa elevilor, pe care-i creştem şi-i educăm pentru a trăi civilizat, creatori şi liberi, devotaţi patriei, învăţătorul rămânând pentru ei un model de conştiinciozitate, corectitudine şi dăruire, un om de cultură şi cu multă sensibilitate, un om mereu nou, prin adaosul ce-l face zilnic pregătirii sale ştiinţifice şi pedagogice.

Bibliografie:

1. Drincu, Sergiu – *Semnele ortografice şi de punctuaţie în limba română. Norme şi exerciţii*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1983;
2. Necula, Ion – *Ortografia prin imagini şi comparaţii. Partea a 3-a*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.

GREŞELI TIPICE DE EXPRIMARE (SCRIS/ORAL) ÎN LIMBA ROMÂNĂ ACTUALĂ

(TYPICAL MISTAKES IN READING AND WRITING IN THE CONTEMPORARY ROMANIAN LANGUAGE)

prof. Simona Drăgăescu, prof. Viorica Rădulescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Măneşti, jud. Dâmboviţa

Abstract:

In its current stage, Romanian language has an imperious need to be correct because the mistakes in reading and writing multiply rapidly. The most frequent mistakes are the lexical, lexico-grammatical and grammatical ones. Nowadays, the dynamics of language is so intense and the danger of

Scanned with OKEN Scanner

wrong speech and writing and the promotion of mistakes are so big that it is necessary that a quick and conjugated effort is needed on the part of the school, the mass-media, the cultural institutions as well as on the part of the speakers for a better employment of the Romanian language in its concrete, individual expression: oral and written communication.

Motto: „Poporul român nu se află la înălţimea genialităţii limbii sale." (*Emil Cioran*)

„Nicăieri în altă parte din lume publicul nu este atât de interesat de problemele limbii ca la noi." (*Al. Graur*)

Interesul faţă de problemele limbii române

Tristeţea aserţiunii lui Cioran reproduse în motto pare a fi perfect motivată până în zilele noastre. Filozoful nu deplângea, desigur, faptul că nu toţi românii sunt Eminescu, ceea ce ar fi imposibil, ci pe acela că avem o limbă cu mari disponibilităţi de expresivitate şi de claritate, dar cărora nu le acordăm suficientă atenţie. Şi ce poate fi mai întristător nu numai să auzi această limbă vorbită la televizor sau s-o vezi scrisă prin ziare şi reviste în mod cât se poate de neîngrijit, dar şi s-o auzi vorbită şi s-o vezi scrisă în şcoală, printre elevi, printre cetăţenii de mâine ai ţării, inclusiv în calitate de viitori jurnalişti?

Pe de altă parte, academicianul Al. Graur observa că interesul faţă de problemele limbii în general şi faţă de acelea ale limbii române în special este foarte ridicat printre români, constatare izvorâtă din faptul că primea numeroase întrebări din partea cititorilor publicaţiilor în care semna rubrici de cultivare a limbii sau a ascultătorilor emisiunilor de radio la care participa în acelaşi scop, al cultivării limbii române literare.

Iată, aşadar, un paradox: Avem, pe de o parte, o limbă „genială", în sensul de limbă al cărei spirit este elevat graţie ascendenţei sale latine şi, prin aceasta, graţie înrudirii ei cu limbile romanice occidentale. Dar, pe de altă parte, nu părem să ne aflăm întotdeauna, din punct de vedere civic, la înălţimea acelui „geniu", a acelui spirit al limbii, cum o dovedesc destule lucrări şcolăreşti cu ocazia unor examene variate sau cum, cel mai adesea, îi auzim pe elevi vorbind la ieşirea din şcoală.

Vorbirea literară

Fiecare om este liber – în fond – să vorbească aşa cum ştie, aşa cum a învăţat acasă, în familie, pe scurt: aşa cum poate. Dar această afirmaţie este validă numai în privinţa vorbirii populare, a acelei vorbiri care se aude în familie, între prieteni sau „pe stradă", o vorbire fluctuantă, caracterizată printr-o relativ mare variabilitate şi instabilitate a formelor. În afara vorbirii populare, există însă şi o vorbire literară, adică o vorbire îngrijită, cultivată, practicată, sau, cel puţin, practicabilă în şcoala de toate gradele (de la învăţământul primar până la cel universitar) şi, de aici, în societate. Comunicarea în limba literară, spre deosebire de vorbirea populară, implică o anumită unitate şi stabilitate, mai ales în privinţa vocabularului şi a formelor gramaticale, aspectul îngrijit derivând din caracterul ei normat. Limba presupune un ansamblu de reguli, a căror aplicare conduce la realizarea comunicării, iar încălcarea acestor reguli este sursa greşelilor. Astfel, limba este un „joc" cu foarte multe reguli şi se deosebeşte de multe jocuri prin particularitatea că aceste reguli nu sunt imuabile, nu sunt fixate o dată pentru totdeauna. Limba este un fenomen foarte complex şi un fenomen istoric, un fenomen susceptibil de evoluţie, de schimbare. Nu tot ceea ce este cvasi-general în uz este şi corect din perspectiva limbii literare, de aceea se recomandă în cadrul acesteia din urmă pronunţări, respectiv grafii ori cuvinte sau forme gramaticale diferite de cele din vorbirea curentă, de toate zilele.

Cultivarea limbii literare

Numeroase lucrări cu caracter normativ apărute în ultimii ani dovedesc cu prisosinţă că limba, în stadiul ei actual, are o imperioasă nevoie de a fi corectată. În pofida faptului că lingviştii manifestă o evidentă preocupare pentru cultivarea limbii, greşelile se înmulţesc cu repeziciune. Şi aceasta pentru că, pe de o parte, preocupările unor vorbitori se îndreaptă spre alte priorităţi, iar modalitatea de exprimare este neglijată, dar aceasta nu înseamnă că greşelile nu se propagă; pe de altă parte, se manifestă dorinţa unei categorii de vorbitori de a se exprima cât mai „cult", de a căuta ineditul cu orice preţ, de a-i impresiona pe conlocutori.

Din această a doua categorie fac parte, în general, jurnaliştii care, din păcate, promovează greşeli de limbă care au un impact foarte puternic asupra vorbitorilor, oferindu-le justificarea „Aşa am auzit la televizor" sau „Aşa scrie în ziar", întrucât se presupune că tot ce provine de la o instituţie abilitată constituie normă. Ca atare, se impune un grabnic şi convergent efort din partea şcolii, din partea mass-mediei centrale şi locale, din partea instituţiilor de cultură, dar şi din partea vorbitorilor, pentru mai buna folosire a limbii române, în expresia ei concretă, individuală: *exprimarea orală şi scrisă*. Fireşte că nivelul superior al acestui proces durativ îl reprezintă cunoaşterea ştiinţifică a sistemului limbii: fonetica, lexicul şi gramatica.

Dar şi înainte de această cunoaştere teoretică, şi concomitent cu ea, şi după încheierea ei, fundamental rămâne exerciţiul, adică limbajul, practica vorbirii şi a scrierii. În procesul comunicării prin limbaj, grija esenţială este evitarea sau înlăturarea greşelii. Căci prima condiţie a unei exprimări îngrijite este corectitudinea, deci concordanţa cu norma, cu regula stabilită. Iar evitarea greşelii înseamnă acea capacitate a vorbitorului de a putea alege, între două sau mai multe variabile, tocmai pe cea corectă.

Greşelile de exprimare cel mai des întâlnite sunt: lexicale, lexico-gramaticale şi gramaticale.

Greşeli lexicale

1) O bună parte a erorilor constatate în exprimare constă în *improprietatea termenilor*. În majoritatea cazurilor, folosirea cuvintelor cu sens impropriu are drept cauză necunoaşterea exactă sau cunoaşterea „după ureche" a sensului termenilor, mai ales dacă este vorba de neologisme. Alteori cauza poate fi confuzia paronimică sau faptul că vorbitorii sunt plăcuţi impresionaţi de sonoritatea sau noutatea unui cuvânt şi îl folosesc la întâmplare, fără a-i verifica sensul cu ajutorul dicţionarului. Improprietatea poate fi *formală* (folosirea, în rostire sau în scriere, a unui cuvânt sau a unei unităţi frazeologice cu o formă greşită: *premiză*< premisă, *adaus*< adaos, *bleumaren* < bleumarin, *a da sfoară în ţară*< a da şfară în ţară) şi *semantică* (folosirea unui cuvânt cu un sens pe care nu îl are sau nu-l poate avea în contextul dat).

2) *Hiperurbanismul* constă în alterarea formei unui cuvânt prin apropierea greşită de un alt cuvânt (neologism), asemănător formal. Exemple: *partier* (în loc de *parter*) < cartier; *funerarii* (în loc de *funeralii*) < funerar.

3) *Etimologia populară* reprezintă alterarea formei unui cuvânt prin atribuirea unei origini false şi, drept consecinţă, prin apropierea – pe baza asemănărilor formale şi semantice – de alt cuvânt (popular). Exemple: *lăcrămaţie* (în loc de *reclamaţie)* < lacrimă , *funegru* (în loc de *funebru*)< negru , *somnieră* (în loc de *somieră*)< somn.

Greşeli lexico-gramaticale

1) *Pleonasmele* constituie o categorie extrem de productivă. Prin pleonasm se înţelege acel tip de greşeală care constă în faptul că informaţia de sens conţinută într-un cuvânt este repetată inutil, de un termen ulterior, încărcându-se astfel exprimarea, fără niciun beneficiu în ce priveşte informaţia. Exemplele abundă în exprimarea orală, unde suntem mai puţin atenţi, dar şi în exprimarea scrisă, unde unii vorbitori cred că sunt mai convingători dacă spun acelaşi lucru sub diferite forme, la originea unui pleonasm stând atât dorinţa vorbitorilor de a convinge, de a da exprimării o

Scanned with OKEN Scanner

intensitate sporită, cât şi necunoaşterea exactă a sensului (nuanţei semantice) unor unităţi sau segmente lexicale (cuvinte, prefixoide, sufixoide, prefixe, sufixe). Termenii unei structuri pleonastice pot fi: două cuvinte (*a avansa înainte*), un cuvânt şi un prefix (*a reveni iar*), un cuvânt şi un sufix (rezolvabil, care poate/ care *poate fi rezolvat*). Există şi structuri pleonastice cu mai mult de doi termeni. Exemplu: El *şi*-a lăudat *propriile sale* lucrări. Uneori, termenii structurii pleonastice sunt unităţi sintactice: subiecte (unul exprimat, iar altul inclus) ale aceleiaşi propoziţii. Exemplu: *Noi am* recunoscut pe loc. (Am recunoscut pe loc.) *Tu vei* merge acolo. (Vei merge acolo.) Astfel de construcţii reprezintă greşeli care trebuie evitate. Când însă construcţia de acest tip este intenţionată şi are ca efect stilistic accentuarea ideii exprimate de cei doi termeni, ea nu mai constituie o greşeală! Exemplu: *Voi* l-aţi supărat, *voi* să-l rugaţi să vă ierte!; L-*am* văzut cu ochii *mei.*; A *îngheţat* de *frig*.

2) *Ambiguitatea* este caracteristica unui enunţ de a admite două sau mai multe interpretări diferite sau chiar opuse. Exemplu: I-am dat cartea *colegului*. (Substantivul *colegului* se află în *dativ* sau *genitiv*?!); Radu citeşte Mariei din cartea *sa*. (Cartea este a lui Radu sau a Mariei?) Dezambiguizarea unui enunţ sau a unui text presupune modificarea topicii sau înlocuirea unor unităţi lexicale. Exemplu: I-am dat *colegului cartea*. Radu citeşte Mariei din cartea *lui/ ei/ lor*.

3) *Repetiţia* este o greşeală de exprimare care constă în repetarea, neintenţionată, în enunţ sau în context, a unei unităţi lexicale. Exemplu: *Dan* este cuminte, dar *Dan* este cam leneş. Corectarea unui enunţ sau a unui text care conţine această greşeală constă în înlocuirea celui de-al doilea termen cu un sinonim (de tipul „specie") sau cu un pronume. A nu se confunda repetiţia neintenţionată, care este greşeală de exprimare, cu cea intenţionată, care este figură de stil. Exemplu: „Care vine, vine, vine, calcă totul în picioare..." (M. Eminescu, „Scrisoarea III")

4) *Redundanţa* constă în includerea neintenţionată, în enunţ sau în context, a unor elemente lexicale de prisos, care diluează textul. Altfel spus, este vorba de o risipă de cuvinte, deci de nerespectarea uneia dintre condiţiile de bază ale comunicării: concizia. Realizarea conciziei unui enunţ sau a unui text presupune renunţarea la toate unităţile lexicale inutile.

a. Clişeul lexical este un segment banalizat prin uz şi prin abuz şi, deci, golit de sens. Exemplu: *scriitorul zugrăveşte..., autorul cântă..., poezie frumoasă...* De reţinut însă că în stilul administrativ asemenea structuri sunt nu numai admise, ci recomandate. Exemplu: *prin prezenta..., urmare la scrisoarea dv. ..., în temeiul..., drept care...*

b. Elementele lexicale parazite sunt, de fapt, ticuri verbale, unităţi sau structuri lexicale golite de sens, care devin caracteristici ale vorbirii unor oameni mai puţin instruiţi. Exemplu: *aşa, deci, care va să zică, păi, pe undeva, nu-i aşa...*

5) *Cacofonia* este învecinarea nepotrivită a două cuvinte, dintr-un enunţ sau de la joncţiunea a două enunţuri, astfel încât finalul primului cuvânt este repetat de începutul cuvântului următor. Elementul repetabil este o silabă, alcătuită dintr-o consoană (oricare ar fi ea) şi o vocală (oricare ar fi ea). Exemplu: *Dacă Carmen* va înţelege...; Ştiu *unde de*pune Maria cererea.; O *babă bă*tea cânepa.; Unde*va va*lea se îngusta. O foarte cunoscută greşeală (generată tocmai de intenţia de a evita greşeala!) este plasarea, în scris, a virgulei între cei doi termeni ai structurii cacofonice sau chiar pronunţarea cuvântului „virgulă". Exemplu: *Este vorba de* ***munca, care*** *aduce câştig...* O altă modalitate, nefericită, de evitare a cacofoniei, este plasarea, între cei doi termeni, a adverbului de întărire **şi**. Exemplu: ***Ca şi cetăţean*** *al oraşului, pot să spun...* Corectarea unei structuri cacofonice se poate face în mai multe modalităţi: a) modificarea topicii astfel încât să se evite învecinarea nedorită; b) înlocuirea unuia dintre termeni cu un sinonim; c) plasarea, între cei doi termeni, a unui alt cuvânt.

6) *Paradoxul* este o greşeală de exprimare care constă în asocierea a doi termeni disjuncţi (care se exclud reciproc). Exemplu: *greşeală de ortografie; caligrafie urâtă; a corecta greşeala; a mări pe 4 cu 2; a micşora pe 20 de 2 ori; a avansa înapoi.* Folosit intenţionat, într-o operă literară, paradoxul este procedeu artistic şi are valoare stilistică excepţională. Exemplu: *dor de moarte; dureros de dulce; cu spicele atârnând sus...*

Greşeli gramaticale

1) *Dezacordul.* Exprimarea clară, nuanţată depinde nu numai de alegerea termenilor prin care se transmite un mesaj, ci şi de realizarea corectă a relaţiilor sintactice dintre elementele unui enunţ. Acordul gramatical este una dintre modalităţile de exprimare a acestor relaţii. Neglijarea lui generează o exprimare obscură, care poate duce de la echivoc la nonsens. Deci, dezacordul constă în neconcordanţa formală a unor cuvinte care funcţionează ca părţi de propoziţie. *Dezacordul predicatului cu subiectul* este o greşeală des întâlnită la vorbitori. Exemplu: Maria şi Dan *a plecat* la mare. Echipa *s-au pregătit* la munte. Greşelile provin şi din hipercorectitudine: există tendinţa, chiar strădania unora de a folosi, de exemplu, verbul „a trebui" la plural, creând astfel fraze incorecte ca cele de mai jos: *Pentru aflarea răspunsului* ***trebuiesc*** *mai multe informaţii.* Corect este: ***trebuie*** *mai multe...* sau ***Vor*** *trebui să vină toţi la ora precizată.* Corect este: ***va*** *trebui să vină toţi...*

2) *Flexiunea greşită.* Exemplu: *câţi* mai mulţi (>*cât* mai mulţi); *destui* de harnici (>*destul* de harnici); *noi* - născuţi (>*nou* - născuţi); ferestre *largi-deschise*(> ferestre *larg deschise);* ea a lucrat *cea* mai bine(> *cel* mai bine) etc.

3) Construcţii *greşite* cu *prepoziţii/ locuţiuni prepoziţionale.* Cauza greşelilor e determinată de sinonimia parţială dintre diverse prepoziţii, de analogie, de reorganizarea unor raporturi sintactice şi de influenţa altor limbi asupra limbii române, mai ales a limbii franceze. Exemplu: M-am referit despre/ **la** întâmplările din timpul meciului. Suferă cu / **de** inimă. S-a interesat despre/ *de* el. Drept pentru care am încheiat prezentul.../ *Pentru care am încheiat prezentul.../ Drept care am încheiat prezentul...* etc.

Concluzii

Trecerea în revistă a acestor greşeli de exprimare (scris/ oral) atrag atenţia, pe de o parte, asupra nevoii imperioase de a avea la dispoziţie un dicţionar actualizat şi, pe de altă parte, asupra dezvoltării deprinderii de a folosi permanent dicţionarele, cu atât mai mult astăzi, când dinamica limbii este atât de rapidă şi pericolul exprimării greşite şi, respectiv, a promovării greşelilor este atât de mare. Ca atare, „lectura" dicţionarelor este o modalitate de sporire a competenţei lingvistice a vorbitorilor, cu consecinţe directe şi concrete privind folosirea cuvintelor şi a sensurilor în texte, pentru că, aşa cum afirma Fănuş Neagu în *Insomnii de mătase*, *„A vorbi şi a scrie gramatical înseamnă a avea puncte cardinale. Gramatica e lumina limbii române. Fără ea cuvintele ar fi cu ochi arşi de uitare şi şi-ar pierde potecile*".

Bibliografie:

1. Graur, Alexandru – *Dicţionar al greşelilor de limbă*, Bucureşti, Editura „Academiei", 1982;
2. Guţu-Romalo, Valeria – *Corectitudine şi greşeală*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1972;
3. Rădulescu, Marin; Vlaicu, Marin – *Corect/ greşit româneşte*, Piteşti, Editura „Carminis", 2002;
4. Vintilă-Rădulescu, Ioana (coord.) – *Dicţionarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române*, Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Bucureşti, Editura „Univers Enciclopedic", 2005.
5. *** – *Limba şi literatura română*, Societatea de Ştiinţe Filologice, Anul XXXIV, nr. 1, Bucureşti, 2005.

Scanned with OKEN Scanner

NOUL MODEL COMUNICATIV-FUNCŢIONAL – MUTAŢIA FUNDAMENTALĂ A CURRICULUM-ULUI DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ

(THE NEW COMMUNICATIVE-FUNCTIONAL MODEL – THE FUNDAMENTAL MUTATION OF THE CURRICULUM FOR ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE)

prof. Mihaela Pînzaru,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Octav Băncilă", Corni, jud. Botoşani

Abstract:
The accomplishing of the new communicative-functional model has at its basis the implemented curriculum that can be considered a strategic operational model. It represents the contents of the discipline Romanian language as it is understood by the teacher and made accessible to students. An element of novelty of the curriculum for Romanian language and literature is represented by the teacher's liberty of choice and organization of some activities of teaching, considered the most appropriate for the realization of the planned objectives.

Elevul – principalul beneficiar al reformei

Şcoala mileniului trei şi-a deschis porţile sub auspiciile reformei curriculare, declanşate la sfârşitul unui mileniu, cu multiple căi de extindere/ aprofundare/ dezvoltare/ desfăşurare şi de finalizare într-un început de nou mileniu. Acest proces complex şi de durată antrenează în delurarea sa tot ceea ce reprezintă lucrătorii din învăţământul românesc: instituţiile cu specialiştii şi managerii lor, educatorii, învăţătorii, profesorii; lor li se alătură, destul de timid încă – membrii parteneriatului educaţional – familia, biserica, autorităţile locale, instituţii nonguvernamentale, fundaţii culturale.

Rezultatele reformei au în principal un singur beneficiar: elevul. Procesul educaţional este un act de socializare, de culturalizare, de formare şi de dezvoltare a personalităţii, dus la îndeplinire de echipa didactică în deplin acord cu idealul educaţional al şcolii româneşti actuale, ideal care vizează *„dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative"* (Legea Învăţământului, art. 3, alineatul 2).

Educatorii şi aplicarea reformei

Stabilirea unui ideal educaţional trebuie urmată de acţiune didactică logică şi coerentă, de perseverenţă, consecvenţă, principialitate, pasiune şi conştiinţă profesională. Toate acestea nu se afişează, ci se demonstrează prin rezultate obţinute de elevii dirijaţi pe parcursul traseelor de învăţare şi de educare. În altă ordine de idei, componenta atitudinală a profesorului intră ea însăşi în proces de reformă: restructurată, reînnoită, schimbată în profunzime, nu la suprafaţă. Definit deopotrivă prin natura sa existenţială şi etică, actul pedagogic antrenează în egală măsură instanţele unei comunicări în care însă educatorul vine cu o responsabilitate morală de o evidentă pondere. Se vorbeşte, în acest context, de o *„pedagogie a comunicării"* (2), în care relaţiile interindividuale sunt înţelese ca rezultat şi premisă a comunicării efective şi eficiente. Urmând această cale, relaţiile umane se constituie în fundament al dezvoltării optime a persoanei, iar succesul elevilor îşi află sursa în strategiile educaţionale care poartă amprenta inconfundabilă a stilului profesorului, a tactului său pedagogic.

Într-o definiţie sintetică, reforma înseamnă cunoaştere-aplicare-implicare. După cum se subliniază în ghidul *Învăţarea activă* (6), reforma învăţământului românesc are ca punct sensibil al reuşitei atitudinea educatorilor faţă de diferitele dimensiuni ale schimbării. Prin profesia lor, educatorii sunt cei care dau viaţă transformărilor proiectate la nivelul sistemului de învăţământ prin reformele care vizează calitatea educaţiei. Este esenţial ca educatorii să fie abilitaţi să folosească diferite instrumente metodologice care să le permită *operaţionalizarea elementelor teoretice* în situaţii variate pentru tinerii de vârstă şcolară. O direcţie importantă o constituie în acest sens modernizarea strategiilor didactice, care le permit educatorilor să treacă din planul *designului* instrucţional, al *proiectului*, în planul *acţiunii*.

O bună cunoaştere a Curriculum-ului Naţional conduce la aplicarea optimă a acestuia în şcoală. Împlinirea profesorului prin acţiune didactică eficientă duce la rezultate bune şi foarte bune obţinute de către elevi, rezultate care dau măsura implementării reformei curriculare.

Limba română şi noul model comunicativ-funcţional

Limba şi literatura română, ca disciplină şcolară, are cea mai mare pondere în planul-cadru de învăţământ pe tot parcursul şcolarităţii obligatorii, fapt consemnat şi în volumul: Curriculum Naţional – Cadru de referinţă: *„Curriculum-ul de limba şi literatura română reprezintă o componentă fundamentală a parcursului de învăţare oferit elevilor în contextul şcolarităţii obligatorii"*. (4)

Nota de prezentare a curriculum-ului de limba şi literatura română care deschide programele şcolare ale acestei discipline pentru elevii din gimnaziu, precizează *scopul studierii limbii şi literaturii române* în perioada şcolarităţii obligatorii: *„de a forma un tânăr cu o cultură comunicaţională şi literară de bază, capabil să înţeleagă lumea, să comunice şi să interacţioneze cu semenii, să-şi utilizeze în mod eficient şi creativ capacităţile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viaţa cotidiană, să poată continua în orice fază a existenţei sale procesul de învăţare, să fie sensibil la frumosul din natură şi la cel creat de om"*. (4) În vederea realizării acestui scop, curriculum-ul de limba şi literatura română propune *„o mutaţie fundamentală la nivelul studierii limbii şi literaturii române (...), un nou model, cel comunicativ-funcţional, adecvat nu numai specificului acestui obiect de studiu, ci şi modalităţilor propriu-zise de structurare a competenţei de comunicare a elevilor"*. (5) Noul model comunicativ-funcţional tratează *comunicarea* ca pe un *„domeniu complex care înglobează procesele de receptare a mesajului oral şi a celui scris precum şi cele de exprimare orală, respectiv exprimarea scrisă"*. (5) Raportând noul model comunicativ-funcţional la obiectivele-cadru ale disciplinei limba şi literatura română, se constată că procesul comunicării se constituie prin fuziunea celor patru capacităţi precizate de obiectivele cadru:

1. dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului oral;
2. dezvoltarea capacităţii de exprimare orală;
3. dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajului scris;
4. dezvoltarea capacităţii de exprimare scrisă.

Perspectivele de abordare a modelului comunicativ-funcţional

Gradul de adecvare a modelului comunicativ-funcţional la imperativele societăţii contemporane este un factor determinant în adoptarea sa în spaţiul reformei curriculare. În studiul limbii şi literaturii române, modelul comunicativ trebuie privit din trei perspective:

a) din perspectiva limbii ca sistem;
b) din perspectiva programei de limba şi literatura română;
c) din perspectiva conştientizării modelului comunicativ-funcţional de către profesor.

a) Din perspectiva limbii ca sistem

Limba ca sistem este alcătuită nivelar din subsistemele: fonetic, lexical, morfologic, sintactic şi stilisic, toate acesta fiind studiate în clasele de gimnaziu. Fonetica, vocabularul,

Scanned with OKEN Scanner

gramatica, ortografia şi punctuaţia constituie domenii ale ştiinţei limbii. Compartimentarea acestor domenii este necesară pentru studierea aprofundată a limbii române pe niveluri: nivelul *fonetico-fonologic*, nivelul *lexical*, nivelul *gramatical*, *ortografia*, *ortoepia* şi *punctuaţia* de către specialişti sau de către viitorii specialişti. În actul comunicării, nu se face distincţie sau separaţie între aceste domenii, toate contribuind, într-o anumită măsură, la construcţia şi realizarea comunicării. Între aceste domenii/ compartimente există o strânsă interdependenţă, ele condiţionându-se reciproc, dând caracterul de sistem al limbii române.

Pentru elevi, noul model se supune, în primul rând, *logicii învăţării* şi nu neapărat logicii ştiinţifice a domeniului căruia îi aparţine ştiinţa limbii. Se poate observa că întreg sistemul limbii conduce la înţelegere şi comunicare prin instrumentalizarea limbii ca principal mijloc de comunicare. Nu rezultă prioritatea unui domeniu sau al altuia, al studiului limbii faţă de studiul literaturii în actul comunicării; de aceea, noul model comunicativ-funcţional lasă în subsidiar vechile compartimentări artificiale – *citire*, *lectură*, *gramatică* şi *compunere*. Exersarea comunicării devine fundamentală pentru primii ani de şcoală şi va continua pe toata durata şcolarităţii, susţinută de studiul sistematic al limbii. În aceste date, *„situaţia de comunicare determină studierea unor elemente ştiinţifice de limbă, după caz, fonetică, lexic, gramatică, ortoepie, ortografie, punctuaţie, elemente care susţin corectitudinea comunicării, necesitatea respectării unor norme/reguli de exprimare orală şi scrisă"*. (1) Până la impunerea modelului comunicativ-funcţional, procedura didactică era opusă: se studia un aspect teoretic, elevul fiind pus în situaţia de a-l ilustra într-un context comunicaţional rupt de specificul comunicării cotidiene; de aceea, elevul poseda cunoştinţe, dar nu opera corect cu ele, stocându-le în memorie, calitatea comunicării necorespunzând standardelor de exprimare corectă, orală şi scrisă.

b) Din perspectiva programei de limba şi literatura română, prin raportare la obiective-cadru şi de referinţă, conţinuturile învăţării, exemple de activităţi de învăţare, standarde curriculare de performanţă.

c) Din perspectiva conştientizării modelului comunicativ-funcţional de către profesor – este elementul de bază care conduce la schimbarea radicală a acţiunii didactice prin care profesorul dirijează studierea limbii şi literaturii române în spiritul abordării integrate.

Pornind de la realitatea că orice individ se exprimă într-o manieră globală, fără să recurgă la diferenţieri conştientizate între fonetică, semantică, sintaxă, ortografie, retorică şi că participarea lui la comunicare este spontană, profesorul trebuie să ţină seama de aceste evidenţe şi să evite, pe cât posibil, menţinerea rigidă a compartimentării limbii. Ortografia, morfologia, sintaxa, vocabularul, fonetica sunt în serviciul exprimării şi al înţelegerii şi nu scopuri în sine; ele îşi găsesc justificarea în diferite situaţii, considerate *activităţi-cadru* de exersare a comunicării – lectură, corespondenţă, spectacole, conversaţii, afişe, reclame, anunţuri.

Înainte de toate, şcoala va acţiona pentru a face din limba română un instrument din ce în ce mai precis, mai corect şi mai expresiv în serviciul gândirii şi al comunicării. În acelaşi timp, elevul va fi condus să înţeleagă faptul că limba nu este numai un mijloc de comunicare, ci este şi purtătoarea unei culturi.

„Realizarea noului model comunicativ-funcţional (propus de noul curriculum naţional) are la bază curriculum implementat (proiectat), care poate fi considerat un model operaţional strategic".(3) Acesta reprezintă conţinutul disciplinei aşa cum este înţeles de către profesor şi făcut accesibil elevilor. Un element de noutate a curriculum-ului de limba şi literatura română îl constituie libertatea profesorului de alegere şi de organizare a unor activităţi de învăţare, considerate a fi cele mai adecvate realizării obiectivelor propuse.

Notă:

Definit de dicţionarul de *Terminologie poetică şi retorică* (editat în 1994 de un grup de cercetători de la Universitatea „Al. I. Cuza"), la modul cel mai general, ca *„ansamblu finit şi structurat de semne care propune un sens"*, textul presupune un sistem de semne unanim acceptat, un limbaj, faţă de care el ne apare ca posibilitate fundamentală de actualizare într-o formă manifestă. Cadrul respectivului limbaj este posibilitatea de a fi a textului; nu există text în sine, ci numai unul realizat în procesul de comunicare. Acest proces presupune un emiţător sau cel care *textualizează*, un receptor, cel care *detextualizează* şi un obiect denotat care este pus în proces. Sunt datele de la care se porneşte în ordonarea unui demers didactic coerent în sensul abordării integrate.

Concluzii

Libertatea oferită de noua concepţie curriculară stă sub semnul deplinei responsabilităţi, pe de o parte, a autorilor de manuale şi, pe de alta, a profesorilor. Este evidentă imprimarea unui traseu didactic dinspre text către operă, dinspre observarea procesului de textualizare (*vezi nota*), către receptarea care va deveni, prin parcurgerea paşilor corespunzători, competentă. În spiritul noului curriculum, familiarizarea elevilor cu noţiuni de teorie literară se realizează în acord cu dimensiunea stilistică proprie manifestării lingvistice a unor părţi de vorbire, iar rolul profesorului constă tocmai în sublinierea şi ilustrarea prin exemple convingătoare a acestor realităţi ale textelor.

Profesorul de limba şi literatura română poate decide şi cu privire la succesiunea convenabilă a temelor, acordând o atenţie specială păstrării logicii interne a disciplinei. Pe fondul acestor preocupări, profesorul de limba şi literatura română trebuie să-şi reactualizeze şi să-şi completeze informaţiile de natură psihopedagogică, pentru ca demersul său didactic să fie rotund, armonios, echilibrat.

Bibliografie:

1. Secrieru, Mihaela – *Bibliografie signaletică de didactică a limbii şi literaturii române*, Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 2007;
2. Şoitu, Laurenţiu – *Pedagogia comunicării*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997;
3. Ungureanu, Adalmina (coord.) – *Metodica studierii limbii şi literaturii române, învăţământ primar*, Iaşi, Editura „AS'S", 2003;
4. *** – *Învăţarea activă. Ghid*, Editat în seria *Calitate în formare* de Consiliul naţional pentru pregătirea profesorilor.

LITERATURA PENTRU COPII – EMOŢIE ŞI CUNOAŞTERE PRIN INTERMEDIUL IMAGINILOR ARTISTICE

(CHILDREN'S LITERATURE – EMOTION AND KNOWLEDGE THROUGH ARTISTIC IMAGES)

Înv. Florina Anton,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Ungureni, com. Mănești, jud. Dâmbovița

Abstract:

Children's literature is a form of knowledge by means of artistic images, a world in which the child wants to escape from the concrete reality. The reader-child must be accustomed to the technique of performing a functional reading, revaluing the artistic particularities of a work. Within

Scanned with OKEN Scanner

this reading, the imaginary space of the happening occupies a special place. The events are circumscribed to space, and the characters bear its mark, their portraits being realized in close connection with the spatio-temporal coordinates.

Introducere în subiect

Literatura, în general, şi literatura pentru copii, în special, este o formă de cunoaştere prin intermediul imaginii artistice, respingând orice formă de schematism.

De aceea, a dezvolta dragostea pentru literatură încă de la vârsta şcolară mică nu înseamnă a renunţa la exigenţele esteticului, sub pretextul că se adresează celor mici, ci înseamnă sensibilizarea micuţilor şcolari prin forţa expresivă a limbajului artistic.

Având în vedere funcţia cognitivă şi formativ-educativă a literaturii pentru copii la toate vârstele, în special la grădiniţă şi în clasele I-IV, când afectivitatea este predominantă, copilul trebuie deprins cu tehnica efectuării unei lecturi funcţionale, valorificând particularităţile artistice ale operei literare.

Spaţiul literar

În cadrul acestei lecturi funcţionale, un loc aparte, cu referire exclusivă la percepţia afectivă, este spaţiul imaginar al întâmplării – loc de refugiu din realitatea concretă, obiectivă, de evadare într-o lume imaginară unde totul este posibil şi unde, printr-un simbolism fantastic, copilul îndrumat de adult (părinte/ educator) capătă un răspuns în oglindă la ceea ce lipseşte din lumea reală – aspiraţia spre nemurire.

Atât în literatura română, cât şi în cea universală – populară sau cultă – spaţiul literar este unul unic, original, atât ca peisaj, coordonate geografico-istorice, dar şi ca flora şi fauna; acest spaţiu ideal îşi pune amprenta asupra personajelor, portretul acestora fiind realizat în strânsă legătură cu coordonatele spaţiale şi temporale.

De exemplu, în basme spaţiul este incert, neprecizat clar şi poate fi identificat ca „tărâmul celălalt", „tărâmul de dincolo", „moşia Scorpiei", a Gheonoaiei, ţara „şerpilor", a „şoarecilor" etc. şi corespunde atemporalităţii/ timpul nedeterminat. Făt-Frumos parcurge spaţii terestre, aeriene sau acvatice, potrivit dimensiunii fantastice a planului epic.

În basmul „Greuceanu" spaţiul desfăşurării acţiunii este amplu. Eroul se îndreaptă, însoţit de fratele său mai întâi spre locuinţa fratelui de cruce: *„merse, merse, cale lungă depărtată, până ce ajunge la Faurul-Pământului..."*. Configuraţiile spaţiale se schimbă în funcţie de intenţiile eroului: *„Iară Greuceanu se duse, se duse pe o potecă care-l scoate tocmai la casele zmeilor, aşezate unde-şi înţărcase dracul copiii"*. Distanţa parcursă este interpretată umoristic, sugerând drumul dificil pe care l-a parcurs personajul principal.

De asemenea, sugestiv şi simbolic este spaţiul legendar în „Povestea florii-soarelui", de Călin Gruia. Acţiunea este structurată pe două planuri care se întrepătrund: planul complet şi cel transfigurat, imaginar, care păstrează datele existenţiale ca un spaţiu oglinda. Evenimentele sunt circumscrise „spaţiul acestui pământ", folosindu-se timpul trecut („pe vremea lui Ştefan cel Mare"). Deznodământul legendei e înfăţişat prin împletirea planului fantastic cu cel real. Astfel, *„Soarele, furios face vânt Lunei, iar pe copilă o ia în palmă şi o sădeşte în grădină"*, ca să o aibă aproape şi ca să se mai mângâie tatăl ei.

Acelaşi univers al plantelor, animalelor şi păsărilor se întâlneşte în „Legenda rândunicii" de V. Alecsandri. Ca în basme, fata de împărat creşte într-o zi cât altele într-o lună. În anotimpul iubirii, ea îşi petrece viaţa în mijlocul naturii surprinse în apogeul vitalităţii sale.

În acest spaţiu mitic, fata aude chemarea dragostei, dar nu se lasă prinsă în „mrejele" ei, ci *„se depărtă fugind"*, cu unduiri de zburătoare. În peisajul somnolent, în imobilitate, printre arbori, se strecoară o umbră şovăielnică care se îndreaptă spre pârâu. Tensiunea creşte: este momentul aşteptării unui miracol, când fata se apropie de malul apei şi lin se lasă în valurile răcoroase, uitând interdicţia de anu-şi scoate rochiţa.

Spaţiul mirific este de un lirism original sporind prin bogăţia procedeelor artistice.

Lumea necuvântătoarelor

Rămânând în sfera poeziei despre natură şi micile vieţuitoare, se poate spune că lirica pe această temă este receptată timpuriu de copii, datorită opticii antropomorfizante asupra vieţii.

Copiii regăsesc în lumea necuvântătoarelor aspecte ale existenţei proprii, preocupări cotidiene, griji şi satisfacţii caracteristice vârstei, jocurile preferate. Se pot exemplifica, astfel, creaţii ca: „O furnică", de T. Arghezi, „Cărăbuşul de aramă", de L. Blaga, ambele aducând în prim plan un spaţiu miniatural de o gingăşie aparte.

În „Cărţile cu Apolodor", de Gellu Naum, cadrul în care se desfăşoară acţiunea se schimbă aproape în fiecare fragment, având rolul de a crea impresia unui spaţiu dinamic, mobil, specific universului uman, transfigurat în lumea animalelor – lumea de deasupra apelor – *„la circ, în târgul Moşilor, pe gheaţa unui răcitor, pe plajă"* se interferează cu lumea subacvatică *„în mare, printre scoicile tăcute, printre navele pierdute... printre stânci/ Pe sub apele adânci"*.

Spaţiul în cadrul creaţiilor epice în proză

În creaţiile epice în proză spaţiul, ca loc imaginar, se remarcă prin elemente mirifice, metaforizate – ca în „Dumbrava minunată", de M. Sadoveanu – sau prin evocarea cronologică a faptelor, circumscrise într-un anumit spaţiu şi timp, evocând aspecte ale trecutului istoric al poporului român – ca în „Sobieski şi românii", de C. Negruzzi, „Moş Ion Roată şi Vodă Cuza", de I. Creangă, „Povestiri istorice", de E. Camilar etc. În astfel de povestiri istorice spaţiul apare prin referinţe de cadru istoric şi descrieri spaţiale, încadrate în epic, ca în „Mihnea Vodă cel Rău", de Al. I. Odobescu. Descrierile inserate în naraţiune se referă la camera armaşului muribund, înţesată de arme şi trofee sau la curţile domneşti. Aceste pasaje descriptive dau senzaţia de obiectivitate a naratorului – autor omniscient, de veridicitate a faptelor relatate şi a portretului lui Mihnea realizat prin anticipaţie şi acumulare.

Rămânând în sfera descrierii, se poate spune că în povestiri se realizează şi un paralelism între planul exterior al naturii simbolice şi planul uman – ca în „Bunicul", de B. Şt. Delavrancea: *„Se scutura din salcâmi o ploaie de iresme. Bunicul sta pe prispă. Se gândeşte. La ce se gândeşte? Înumără florile care cad..."*. Într-o atmosferă simbolică din punct de vedere spaţial, încărcată de poezie, este adusă în prim plan imaginea bunicului, al cărui portret este realizat prin câteva enumerări, metafore şi epitete, sugerând experienţa acumulată în timp: *„Pletele lui albe şi creţe parcă sunt nişte ciorchini de flori albe..."*.

În povestirea „În Pădurea Petrişorului", de M. Sadoveanu descrierea subiectivă se constituie din elemente specifice în spaţiul de observare umană directă. Povestirea începe prin fixarea cadrului cu referinţe spaţiale: pădurea – *„bătrână şi nestricată de mâna omului"*. Cadrul fizic este transfigurat prin substratul afectiv. Din poiană în poiană, peste foşnetul frunzelor se suprapune *„o chemare nedesluşită, moale, stinsă"*, apoi *„adie"* un glas de corn urmat de al copoilor. Un astfel de spaţiu concentrează portretele personajelor – vânători: pădurarul Grigoriţă şi pădurarul Vasile. Apoi poveştile vânătoreşti interferează spaţiul fizic. Reluându-se descrierea o dată cu apariţia *„căprioarei ca o săgeată"*, peisajul care părea încremenit se schimbă, pădurea tresare hăuind la chemările cornului şi ale copoilor.

Locurile imaginare se remarcă şi în literatura de aventuri. Ideea ipotezei de spaţiu necunoscut şi tensiunea cunoaşterii sunt întemeiate pe datele sau speculaţiile ştiinţifice. Spaţiul epic al aventurii are atributele realului, deci şi ale accesibilului:

Scanned with OKEN Scanner

țări, locuri umblate, zone muntoase, căi maritime/ fluviale, zone aluvionare. Ineditul acțiunii apare însă acolo unde, aproape de spațiul explorat, mai există mister și neprevăzut: insula pustie de la Daniel Defoe, insula comorii la R. L. Stevenson, fluviul Mississippi la Mark Twain, Peștera Neagră la Constantin Chiriță, vârful de munte la Petre Luscalov, umanitatea periferică – mahalaua la Ch. Dickens. Această lume posibil reală a aventurii poate avea alternative: spațiul selenar la Mihai Eminescu și Julles Verne, asteroidul la Antoine de Saint-Exupery, lumea antropomorfizată a plantelor și animalelor la Selma Lagerlof, țara minunilor la Lewis Carol, dumbrava minunată la M. Sadoveanu.

Concluzie

În această lume a aventurii, ca și în întreaga literatură, cititorul – copil sau adult – intră în contact direct cu realitățile explorate de personaje, în care descifrează un spațiu veridic, altul totuși decât cel al lumii reale.

Bibliografie:

1. Călinescu, G. – *Estetica basmului*, București, Editura „Pentru Literatură", 1965;
2. Todorov, T. – *Introducere în literatura fantastică*, București, Editura „Univers", 1973.

INTERDISCIPLINARITATEA ÎN CADRUL OREI DE OPȚIONAL „LITERATURĂ PENTRU COPII"

(INTERDISCIPLINARITY DURING THE OPTIONAL "CHILDREN'S LITERATURE")

înv. Corina Cojocariu,
Școala de Arte și Meserii, Zamostea, jud. Suceava

Abstract:

Interdisciplinarity is an organic part of the entire process of education that can be found in forms of expression from preschool ages and up to the halls of the universities. Interdisciplinarity is granted a wide space within classroom activities, thus emphasizing the connections between disciplines and the possibilities of approach of the didactic act. During classes of "Children's literature" one can associate the literary notions with the ones of music and drawing with a view to achieving the planned objectives.

Introducere în subiect

Interdisciplinaritatea este o parte organică a întregului proces de învățământ care găsește forme de exprimare de la vârsta preșcolarității și până pe băncile universității. În activitățile de la clasă, interdisciplinarității i se acordă un spațiu larg, punându-se astfel în evidență legăturile dintre disciplinele școlare și posibilitatea abordării actului didactic. Pot fi stabilite un număr mare de teme, la care se pretează predarea interdisciplinară.

Atât învățătorul, cât și elevii vor descoperi sensurile cuvântului, însoțite de muzică, culoare. Toate ideile comunicate prin cuvânt, muzică și culoare vor căpăta viață trezind reprezentări vii, cu caracter emoționant. Prin materialele folosite i-am pus pe elevi în situația de a-si exprima propriile gânduri și idei, de-a lua diferite atitudini.

În lecțiile de „Literatură pentru copii" am putut să asociem noțiunile literare cu cele de muzică și desen, în scopul realizării obiectivelor propuse.

Interdisciplinaritatea în clasele primare

Interdisciplinaritatea presupune o abordare a conținului instruirii care antrenează, în mod necesar, o amenajare specială a situațiilor didactice în funcție de corelațiile existente între diferitele materii școlare. A devenit în mod necesar modalitate nouă de abordare, de gândire și acțiune izvorâtă din cerințele cunoașterii, găsindu-și expresia și transferul de concepte și tehnici în diversele discipline din aproape toate ariile curriculare. În activitatea noastră la clasă acordăm un spațiu amplu interdisciplinarității, evidențiind legăturile dintre disciplinele școlare și posibilitatea abordării actului didactic, după o tematică logic structurată, propunând conținuturi care să ofere un cadru modern de lucru cu elevii, cu un pronunțat caracter formator și creator.

În învățământul primar pot fi stabilite un număr însemnat de teme la care se pretează predarea interdisciplinară. Elevii și învățătorul lor sunt descoperitorii frumuseții cuvântului, adesea însoțite de culoare și melodie. Ideile și faptele comunicate prin intermediul literaturii, muzicii și desenului capătă viață datorită faptului ca imaginile artistice trezesc reprezentări vii, cu puternic caracter emoțional, care îmbogățesc viața sufletească a elevului.

Noi, învățătorii, trebuie doar să aveam sensibiltatea capabilă de o puternică reacție semnificativă față de ceea ce predăm, ca să spunem în vibrație sensibilitatea elevilor. George Enescu spunea: *„Ceea ce e important în artă e să vibrezi tu și să-i faci pe alții să vibreze"*.

Aplicații practice și sugestii metodologice

Am ales obiecte „Literatură pentru copii" (opțional) Educație muzicală și Educație plastică la clasa a III-a pentru a aborda tema „Anotimpuri într-o structură interdisciplinară".

Motivația o delimităm astfel: se realizează un cumul bogat de cunoștiințe; se obține cadrul propice de muncă intelectuală; are loc sociabilizarea elevilor prin participarea acestora la lecție; se deprind elevii cu anumite instrumente de lucru necesare muncii intelectuale, folosindu-se activ textele literare, mass-media, aspecte care duc la dezvoltarea capacității imaginative și creative; se dezoltă capacitatea de exprimare literară și artistică; se dezvoltă motivația și interesul pentru lectură, muzică și desen.

În lecțiile de „Literatură pentru copii" am reușit să asociem firesc noțiunle literare cu cele de desen și cele muzicale, realizând interdisciplinar conținutul instruirii, având în vedere realizarea obiectivelor propuse, tratând complementar problema, plecând de la tema comună printr-un parcurs la abilitățile altei materii. Suportul material folosit la orele de „Literatură pentru copii" în predarea sau aprofundarea textelor a fost constituit din: lecturi (poezii, proză, legende, ghicitori, rebusuri), casete, albume. Cu ajutorul lor am reușit să impresionăm, să surprindem, să emoționăm, să-i punem pe elevi în situația de a lua atitudini, de a-și exprima propriile gânduri, povestind, recitând, cântând, desenând, creând versuri și proză scurtă (compuneri).

Încă de la începutul anului școlar am eșalonat cunoștiințe cunoștiințe în lecții compacte, potrivite din punct de vedere al conținutului pentru anotimpul corespunzător momentului.

Pentru fiecare dintre anotimpuri am stabilit un număr de 2-3 lecții. Șirul de lecții despre anotimpuri am considerat că e bine să înceapă cu „Legendele celor patru anotimpuri" (o legendă populară) sau „Povestea anotimpurilor", de Maria-Dorina Pașcu, cu poezia „Poveștile anului", de Virgil Carianopol, cu ghicitori, proverbe populare și un rebus.

Voi exemplifica cu temele și activitățile specifice la obiectele stabilite doar pentru anotimpul *„Toamna"*.

1. Literatura pentru copii
- „Toamna, distinsa toamnă", de Vasile Filip;
- „Zile de toamnă", de George Coșbuc;
- „Se duc păsărelele", de Ec. V. Pătrășcanu;
- „Toamna", de Octavian Goga.

2. Educația plastică
- „Dominanta de culoare caldă. Subiecte: „Toamna în

Scanned with OKEN Scanner

pădure", „Toamna în livadă", „Frunze de toamnă";
• „Dominanta de culoare şi pată vibrată". Subiecte: „Toamna târzie", „Zi ploioasă", „Ultimele frunze".

Vor fi ilustrate poezii şi diferite texte.

3. Educaţie muzicală
• „Toamna", muzică Nicolae Lungu;
• „Rândunica", muzica I. D. Vicol;
• „Toamna", versuri Dr. Hiliţă şi muzica Marin Constantin;
• „Culesul viilor", muzica şi versuri Ion Potolea;
• „Noul an de şcoală", muzică şi versuri Ion Potolea;
• „A ruginit frunza din vii" (audiţie), versuri Artur Stavri şi muzica D. G. Kiriac.

Cele trei obiecte „Literatură pentru copii", Educaţie plastică, Educaţie muzicală se întâlnesc sub semnul imaginatiei sau creaţiei. Cuvântul, culoarea, melodia sunt pe primul loc în lecţie. Într-o interdisciplinaritate, cuvântul a primit culoare şi muzicalitate. Vom prezenta în etape desfăşurarea activităţilor pentru orele stabilite în cadrul temei şi pentru realizarea obiectivelor propuse.

1. Se citesc textele propuse şi, în momentul familiarizării cu conţinutul lor, se descoperă elementele caracteristice sau fenomenele naturii, urmărind evoluţia lor în timp.

Soarele e prezent astfel:
• „Soarele s-a depărtat";
• „Razele lui sunt tot mai palide";
• „Soarele s-a ascuns după un nor";
• „Puţin soare, multă umbră";
• „Nu e soare, nici senin/ Cerul parcă plânge";
• „Cerul ei e plumburiu";
• „Se tot strâng pe boltă norii/ Cu ameninţarea ploii."

Frunzele:
• „Cine a pictat frunzele galbene şi arămii";
• „Frunzele îngălbenite se desprind de pe ramurile copacilor una câte una".

Păsările călătoare:
• „Berzele se duc în şir";
• „Păsări nu mai cântă";
• „Plouă, corbii se rotesc/ Şi cântările-amuţesc".

Bogăţia toamnei:
• „Am venit ca să v-aduc/ Poame multe şi mă duc";
• „Prin vestitele potgorii/ Au intrat culegătorii,/ Tot belşugul e-n livezi: /", „Mere, pere, corcoduşe...".

Vremea urâtă:
• „Toamna frigul se măreşte...";
• „Vântul jalnic se măreşte, se frământă.../ Mi-a împodobit grădina...";
• „Eu vă spun că-n urma mea/ Vine vremea cât colea."

2. Se creează un moment emoţional cântându-se melodiile: „Toamna", versuri Gr. Hiliţă, muzica Marin Constantin", „Rândunica", muzica I. D. Vicol, „Noul an de şcoală", muzica Ion Potolea (cântece învăţate la ora de „Educaţie muzicală în anul în curs şi în anii anteriori)".

3. După acest moment se doreşte ca elevii să manifeste dorinţa de a defini anotimpul cu un cuvânt simbol – o comparaţie găsită în textele citite în clasă sau altele pregătite de ei:
• „Cine e distinsa doamnă/ Negrăit de negrăit sau năzuroasă/ Căreia îi plouă-n casă?";
• „Haina ei cea colorată/ În vârtejuri fluturată";
• „A sosit toamna cea darnică – fiica bătrânului an";
• „Zâna cea darnică cu alai de frunze ruginii şi cu cântece de bucurie";
• „Zâna melopeelor";
• „Spaima florilor şi Doamnelor/ Cucurbitaceelor".

4. Pe o planşă mare e desenată figura personajului definit de copii. Ei o vor împodobi cu însemne pregătite: coroană de frunze ruginii, marama, rochia, coşul în care se vor pune toate roadele pământului. Este un moment de imaginaţie creatoare bine venit. Restul copiilor vor cânta celelalte cântece despre toamnă: „Toamnă", muzica Nicolae Lungu; „Culesul viilor", muzică şi versuri Ion Potolea.

5. Se dă tema pentru ora următoare. Copiii vor lucra pe grupe. O grupă va învăţa versuri despre toamnă, alta va ilustra o poezie sau un text despre toamnă şi va realiza desene cu tema stabilită şi cealaltă grupă va crea versuri, compuneri despre toamnă.

6. În ora următoare, fiecare echipă, prin reprezentantul ei, va prezenta toamna în imaginile pregătite: prima grupă va recita versurile învăţate, a doua grupă îşi va prezenta desenele într-o expoziţie şi a treia îşi va prezenta compoziţiile proprii. Vor mai repeta unele cântece despre toamnă şi vor audia cântecul „A ruginit frunza din vii", versuri Artur Stavri şi muzica D. G. Kiriac.

7. Cu toate aceste materiale completate şi bine pregătite am desfăşurat o activitate extracuriculară „Toamna în poezie, cântec, pictură", prezentată la biblioteca şcolii în faţa părinţilor şi a altor invitaţi.

8. În sfârşit toate materialele au fost adunate într-un portofoliu care va fi completat permanent cu alte materiale şi va fi folosit oricând va fi nevoie.

Cele ştiute, cele învăţate, cele realizate converg într-o înlănţuire a frumuseţii cuvântului, culorii şi cântului. Starea emoţională a avut ecoul dorit, iar elementul de interdisciplinaritatea l-a făcut pe elev să spună, să cânte, să deseneze, să ştie multe despre anotimpul culorii, al bogăţiei, al bucuriei. Astfel am descoperit sensibilitatea copiilor, le-am stimulat imaginaţia creatoare, le-am nuanţat exprimarea literară şi estetică. S-a realizat feed-back-ul în timpul activităţii extracuriculare, atingându-se scopul final.

Concluzii

Literatura şi artele frumoase au o valoare specială din cauză că ele reprezintă aprecierea la cel mai înalt nivel şi cea mai înaltă realizare a sensului prin selecţie şi concentrare. Au o calitate estetică. Au contribuit la fixarea gustului pentru frumos, la formarea criteriilor pentru aprecierea valorii experienţelor anterioare şi fac ca orice experienţă să fie nemijlocit plăcută. Artele nu sunt un lux al educaţiei, ci expresii marcante a ceea ce se face ca orice educaţie să aibă valoare. Este sarcina educaţiei ca diferitele interese să fie reîntărite şi să interacţioneze unul cu altul.

Bibliografie:

1. D' Hainaut, L. (coord.) – *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;
2. *** – *Revista de Pedagogie*, Nr. 5, 10/ 1990;
3. *** – Revista *Tribuna învăţământului*, Nr. 558/ 2000, 580/ 2001, 616/ 2001.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII PRIN LITERATURA PENTRU COPII

(DEVELOPING CREATIVITY THROUGH CHILDREN'S LITERATURE)

inst. Anişoara Cojocaru,
Colegiul Naţional „Roman-Vodă", Roman, jud. Neamţ

Abstract:

Children read passionately not only the literary creations written especially for them, but also others that, through their artistic values and the beauty of their language are interesting to adults as well. The great variety of the artistic creations belonging to different genres and species, that are integrated

Scanned with OKEN Scanner

pădure", „Toamna în livadă", „Frunze de toamnă";
• „Dominanta de culoare şi pată vibrată". Subiecte: „Toamna târzie", „Zi ploioasă", „Ultimele frunze".

Vor fi ilustrate poezii şi diferite texte.

3. Educaţie muzicală
• „Toamna", muzică Nicolae Lungu;
• „Rândunica", muzica I. D. Vicol;
• „Toamna", versuri Dr. Hiliţă şi muzica Marin Constantin;
• „Culesul viilor", muzica şi versuri Ion Potolea;
• „Noul an de şcoală", muzică şi versuri Ion Potolea;
• „A ruginit frunza din vii" (audiţie), versuri Artur Stavri şi muzica D. G. Kiriac.

Cele trei obiecte „Literatură pentru copii", Educaţie plastică, Educaţie muzicală se întâlnesc sub semnul imaginatiei sau creaţiei. Cuvântul, culoarea, melodia sunt pe primul loc în lecţie. Într-o interdisciplinaritate, cuvântul a primit culoare şi muzicalitate. Vom prezenta în etape desfăşurarea activităţilor pentru orele stabilite în cadrul temei şi pentru realizarea obiectivelor propuse.

1. Se citesc textele propuse şi, în momentul familiarizării cu conţinutul lor, se descoperă elementele caracteristice sau fenomenele naturii, urmărind evoluţia lor în timp.

Soarele e prezent astfel:
• „Soarele s-a depărtat";
• „Razele lui sunt tot mai palide";
• „Soarele s-a ascuns după un nor";
• „Puţin soare, multă umbră";
• „Nu e soare, nici senin/ Cerul parcă plânge";
• „Cerul ei e plumburiu";
• „Se tot strâng pe boltă norii/ Cu ameninţarea ploii."

Frunzele:
• „Cine a pictat frunzele galbene şi arămii";
• „Frunzele îngălbenite se desprind de pe ramurile copacilor una câte una".

Păsările călătoare:
• „Berzele se duc în şir";
• „Păsări nu mai cântă";
• „Plouă, corbii se rotesc/ Şi cântările-amuţesc".

Bogăţia toamnei:
• „Am venit ca să v-aduc/ Poame multe şi mă duc";
• „Prin vestitele potgorii/ Au intrat culegătorii,/ Tot belşugul e-n livezi: /", „Mere, pere, corcoduşe...".

Vremea urâtă:
• „Toamna frigul se măreşte...";
• „Vântul jalnic se măreşte, se frământă.../ Mi-a împodobit grădina...";
• „Eu vă spun că-n urma mea/ Vine vremea cât colea."

2. Se creează un moment emoţional cântându-se melodiile: „Toamna", versuri Gr. Hiliţă, muzica Marin Constantin", „Rândunica", muzica I. D. Vicol, „Noul an de şcoală", muzica Ion Potolea (cântece învăţate la ora de „Educaţie muzicală în anul în curs şi în anii anteriori)".

3. După acest moment se doreşte ca elevii să manifeste dorinţa de a defini anotimpul cu un cuvânt simbol – o comparaţie găsită în textele citite în clasă sau altele pregătite de ei:
• „Cine e distinsa doamnă/ Negrăit de negrăit sau năzuroasă/ Căreia îi plouă-n casă?";
• „Haina ei cea colorată/ În vârtejuri fluturată";
• „A sosit toamna cea darnică – fiica bătrânului an";
• „Zâna cea darnică cu alai de frunze ruginii şi cu cântece de bucurie";
• „Zâna melopeelor";
• „Spaima florilor şi Doamnelor/ Cucurbitaceelor".

4. Pe o planşă mare e desenată figura personajului definit de copii. Ei o vor împodobi cu însemne pregătite: coroană de frunze ruginii, marama, rochia, coşul în care se vor pune toate roadele pământului. Este un moment de imaginaţie creatoare bine venit. Restul copiilor vor cânta celelalte cântece despre toamnă: „Toamnă", muzica Nicolae Lungu; „Culesul viilor", muzică şi versuri Ion Potolea.

5. Se dă tema pentru ora următoare. Copiii vor lucra pe grupe. O grupă va învăţa versuri despre toamnă, alta va ilustra o poezie sau un text despre toamnă şi va realiza desene cu tema stabilită şi cealaltă grupă va crea versuri, compuneri despre toamnă.

6. În ora următoare, fiecare echipă, prin reprezentantul ei, va prezenta toamna în imaginile pregătite: prima grupă va recita versurile învăţate, a doua grupă îşi va prezenta desenele într-o expoziţie şi a treia îşi va prezenta compoziţiile proprii. Vor mai repeta unele cântece despre toamnă şi vor audia cântecul „A ruginit frunza din vii", versuri Artur Stavri şi muzica D. G. Kiriac.

7. Cu toate aceste materiale completate şi bine pregătite am desfăşurat o activitate extracuriculară „Toamna în poezie, cântec, pictură", prezentată la biblioteca şcolii în faţa părinţilor şi a altor invitaţi.

8. În sfârşit toate materialele au fost adunate într-un portofoliu care va fi completat permanent cu alte materiale şi va fi folosit oricând va fi nevoie.

Cele ştiute, cele învăţate, cele realizate converg într-o înlănţuire a frumuseţii cuvântului, culorii şi cântului. Starea emoţională a avut ecoul dorit, iar elementul de interdisciplinaritatea l-a făcut pe elev să spună, să cânte, să deseneze, să ştie multe despre anotimpul culorii, al bogăţiei, al bucuriei. Astfel am descoperit sensibilitatea copiilor, le-am stimulat imaginaţia creatoare, le-am nuanţat exprimarea literară şi estetică. S-a realizat feed-back-ul în timpul activităţii extracuriculare, atingându-se scopul final.

Concluzii

Literatura şi artele frumoase au o valoare specială din cauză că ele reprezintă aprecierea la cel mai înalt nivel şi cea mai înaltă realizare a sensului prin selecţie şi concentrare. Au o calitate estetică. Au contribuit la fixarea gustului pentru frumos, la formarea criteriilor pentru aprecierea valorii experienţelor anterioare şi fac ca orice experienţă să fie nemijlocit plăcută. Artele nu sunt un lux al educaţiei, ci expresii marcante a ceea ce se face ca orice educaţie să aibă valoare. Este sarcina educaţiei ca diferitele interese să fie reîntărite şi să interacţioneze unul cu altul.

Bibliografie:

1. D' Hainaut, L. (coord.) – *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;
2. *** – *Revista de Pedagogie*, Nr. 5, 10/ 1990;
3. *** – Revista *Tribuna învăţământului*, Nr. 558/ 2000, 580/ 2001, 616/ 2001.

DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII PRIN LITERATURA PENTRU COPII

(DEVELOPING CREATIVITY THROUGH CHILDREN'S LITERATURE)

inst. Anişoara Cojocaru,
Colegiul Naţional „Roman-Vodă", Roman, jud. Neamţ

Abstract:

Children read passionately not only the literary creations written especially for them, but also others that, through their artistic values and the beauty of their language are interesting to adults as well. The great variety of the artistic creations belonging to different genres and species, that are integrated

Scanned with OKEN Scanner

in the sphere of children's literature, emphasize the little auditors' receptivity towards the beautiful. The specific language of children's books and their representative characters are only some methods of mirroring real life through artistic transfiguration.

Gustul faţă de lectură

Copilul se naşte curios şi nerăbdător de a cunoaşte lumea. Copiii citesc cu pasiune nu numai creaţiile literare dedicate lor, ci şi altele care, prin valoarea lor artistică şi frumuseţea limbajului interesează deopotrivă şi adulţii.

Marea varietate a creaţiilor artistice, aparţinând unor genuri şi specii literare diferite, care se integrează în sfera literaturii pentru copii, evidenţiază receptivitatea micilor auditori faţă de frumos, cu condiţia ca aceştia să fie sensibili.

Creaţia populară şi literatura cultă

Creaţiile populare în versuri sau în proză (basmele, poveştile, povestirile, snoavele, doinele, cântecele de leagăn, proverbele, zicătorile, ghicitorile) au format dintotdeauna fondul de aur al acestei literaturi.

Datinile, obiceiurile, năzuinţele, aspiraţiile poporului, întreaga lui spiritualitate, optimismul, ura împotriva nedreptăţii au fost şi vor fi cunoscute prin intermediul literaturii.

Creaţia populară a constituit o permanentă sursă de inspiraţie pentru literatura cultă, prin profunzimea şi diversitatea ideilor, prin frumuseţea şi expresivitatea limbajului (de exemplu, Dimitrie Bolintineanu – „Muma lui Ştefan cel Mare", Petre Ispirescu – „Legendele sau basmele românilor", Ion Creangă – „Poveşti, Amintiri, Povestiri").

Un conţinut variat, o mare diversitate a formelor de expresie artistică, explică forţa de iradiere a acestei literaturi, contribuţia ei la formarea întregii personalităţi, la cultivarea unor puternice sentimente morale şi patriotice.

Literatura actuală pentru copii

Literatura contemporană pentru copii, oglindă fidelă a tuturor împlinirilor şi aspiraţiilor, continuă o tradiţie prestigioasă, pornind de la modele desăvârşite ale genului. Poeţi şi prozatori precum Vladimir Colin, Călin Gruia, Alexandru Mitru, Nina Cassian au dat opere menite să insufle încredere în viaţă, în capacitatea omului de a învinge răul şi a-şi afirma inepuizabilele sale resurse creatoare.

Descinzând din lumea mirifică a basmului, în care conflictul central polarizează personajele, devenite simboluri ale binelui şi răului, copilul face cunoştinţă cu povestirea sau schiţa, în care micile vieţuitoare, prezentate antropomorfizat, facilitează înţelegerea raporturilor umane, a normelor de convieţuire socială.

Astfel, copilul *„poate realiza o binevenită dedublare a sa atunci când se recunoaşte în altul. Înainte de a putea înţelege că eul său se află necesarmente în contact cu alte euri, el îşi află un alter-ego multiplicat în fiecare personaj cu care simpatizează: copil, zână, prinţ, iepure, gândăcel"* (Bianca Bratu, 1977).

Specificul literaturii pentru copii

Limbajul specific al cărţii pentru copii, personajele exponenţiale, epicul dens, conflictul împins spre suspans şi senzaţional, deznodământul fericit sunt doar câteva modalităţi de oglindire a vieţii reale prin transfigurarea artistică.

Valorificarea virtuţilor comicului prin umor, ironie, satiră sau grotesc aduce în prim plan diferite tipuri de comportament, literatura pentru copii contribuind şi pe această cale la formarea şi modelarea caracterului, la stimularea dorinţei de cunoaştere şi perfecţiune.

Interferenţa dintre epic, liric şi dramatic potenţează receptivitatea micului cititor.

Dacă la început el este atras de desfăşurarea epică (expoziţiune, intrigă, dezvoltarea acţiunii, punctul culminant şi deznodământul), treptat el devine sensibil la expresivitatea limbajului poetic, identifică „imaginile frumoase" (epitetul, comparaţia, metafora, personificarea) dintr-o creaţie lirică, află importanţa acestora în evidenţierea ideilor poetice sau a sentimentelor exprimate nemijlocit.

Zăbavă asupra textului, relevarea unor imagini vizuale, auditive sau motorii: jocul de umbre şi lumini, susurul izvorului, murmurul apei, freamătul codrului, mişcarea aştrilor constituie câteva modalităţi de cultivare a gustului estetic, de sensibilizare în faţa frumuseţilor naturii patriei, în faţa peisajului autohton.

Receptarea operei literare

Limba şi stilul oricărei opere trebuie să se caracterizeze prin corectitudine, proprietate, claritate, concizie, indiferent cărei vârste se adresează.

Naturaleţea, simplitatea, armonia, expresivitatea şi originalitatea, calităţile particulare ale stilului, corelate celor generale, facilitează înţelegerea mesajului artistic, oferind cititorului reale satisfacţii estetice.

Funcţiile emotivă, conotativă, referenţiale şi metalingvistică ale limbajului se condiţionează reciproc, niciuna dintre acestea nu apare în stare pură.

Prezentarea succesivă a factorilor unei creaţii, a mesajului acesteia s-a făcut din raţionamente didactice. În realitate, receptarea operei în condiţii optime se realizează numai printr-o abordare concomitentă, printr-o deplină corespondenţă între conţinutul şi forma operei.

Importanţa literaturii pentru copii

Literatura pentru copii, cu valoare artistică şi accesibilitate adecvată vârstei, îi învaţă şi îi formează pe şcolari:

- să folosească limba română pentru a înţelege şi a exprima realităţi complexe;
- să-şi dezvolte capacităţi de a reproduce şi a recrea lumea cu ajutorul cuvintelor;
- să-şi formeze sensibilitate pentru înţelesul şi ordinea cuvintelor;
- să-şi formeze sensibilitate pentru sonoritatea şi ritmurile limbii române;
- să reflecteze asupra folosirii limbii în viaţa cea de toate zilele;
- să-şi îmbunătăţească relaţiile de comunicare cu cei din familie, cu colegii şi prieteni, cu semenii cu care vin în contact;
- să recunoască diferenţele dintre oameni, să aprecieze modul lor de gândire şi să-şi formeze atitudine empatică;
- să fie sensibili la motivele, intenţiile şi stările semenilor lor;
- să gândească şi să se înţeleagă pe sine, să înveţe a-şi controla gândurile şi emoţiile;
- să-şi dezvolte capacităţile critice şi creative de rezolvare a unor probleme de viaţă.

Cui se adresează literatura pentru copii?

Literatura pentru copii este adresată:

- şcolarilor care au nevoie să trăiască din plin plăcerea de a intra în relaţie afectivă cu scriitorii şi cu lumea bogată a eroilor creaţi de aceştia;
- învăţătorilor care ştiu că literatura destinată copiilor oferă elevilor posibilitatea de a-şi investiga propriul univers de cunoaştere, de a-şi împlini năzuinţe şi aspiraţii înalte, de a ieşi din lecturi cu stimă şi admiraţie sporită pentru om;
- părinţilor şi bunicilor care doresc să retrăiască alături de copiii şi nepoţii lor lumea mirifică a basmului sau a poveştii, a povestirii sau a poeziei, cu puternice efecte formative asupra minţii şi sufletului lor.

Concluzii

Prin abordarea modernă şi programatică a conţinuturilor propuse, pe baza strategiei eficiente de instruire şi de management al clasei, se realizează:

- crearea unui mediu încurajator de învăţare în clasă şi de cooperare elev-elev, învăţător-elev;
- scăderea ponderii metodelor tradiţionale şi folosirea cu curaj a alternativelor moderne de intuire: învăţarea prin descoperire, metoda ciorchinelui, metoda cubului, jocul de rol;
- evaluarea permanentă, preponderent formativă, cultivarea atitudinii pozitive, stabilirea unor programe de

Scanned with OKEN Scanner

recuperare pentru şcolarii cu rezultate mai puţin bune şi a unor programe de dezvoltare pentru elevii cu nivel superior de învăţare.

Bibliografie:

1. Agrigoroae, Dan – *Literatură pentru copii, Clasa I, Disciplină opţională*, Piatra Neamţ, Editura „Adan", 2003;
2. Amabile, Teresa – *Creativitatea ca mod de viaţă. Ghid pentru părinţi şi profesori*, Bucureşti, Editura Ştiinţă şi Tehnică, 1997;
3. Berger, G. – *Omul modern şi educaţia sa*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973;
4. Bouillerce, Brigitte; Carré, Emmanuel – *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002.

CARTE PENTRU SUFLET ŞI SUFLET PENTRU CARTE

(BOOK FOR THE SOUL AND SOUL FOR THE BOOK)

înv. Felicia Eva,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Săbăoani, jud. Neamţ

Abstract:

Each book has a soul of its own and it addresses warmly and directly to the souls. It encloses in it a life and is capable of preparing the student for life. The teacher has permanently at his/ her disposal a multitude of strategies, methods, techniques through which he/ she can cultivate the student's interest for learning. Because of his passion for his profession and wanting to fulfil dutifully his role, his/ her creative capacities can permanently bring to light new and efficient ways for achieving this objective.

Cartea, elevul şi învăţătorul

Într-o lume informatizată, elevul şi cartea creează o imagine perfectă a ceea ce înseamnă cunoaştere şi desăvârşire. În umbra acesteia apare învăţătorul ca un deschizător de drumuri spre cunoaştere a micului învăţăcel, un arhitect al personalităţii elevului.

Precum odinioară Domnu' Trandafir reuşea să ridice vălul de pe trecut şi să creioneze în mintea învăţăceilor imagini de istorie, aşa şi astăzi cadrul didactic trebuie să sădească elevilor setea de lectură, dusă dincolo de nivelul de necesitate uzuală. Fiecare elev trebuie să vadă în bibliotecă un loc viu şi să fie poftit la plimbare alături de personaje, idei, gânduri prin paginile cărţilor cu miros de pădure.

Gustul şi pasiunea pentru lectură

Fiecare carte are suflet şi se adresează cald şi direct sufletelor. Ea închide în ea o viaţă şi este în măsură să pregătească elevul pentru viaţă, înrădăcinându-i în suflet setea de cunoaştere ca mijloc de educare, autoperfecţionare, relaxare.

Între cele două elemente care se contopesc se formează o pasiune pentru lectură, rod al muncii stăruitoare şi perseverente a cadrului didactic, a familiei. Învăţătorul are menirea de a forma deprinderea citirii corecte, fluente, conştiente, expresive, ca mai apoi, prin metode şi tehnici adecvate, folosindu-şi de multe ori creativitatea, să-i implanteze setea de cunoaştere ş pasiunea lecturii – cale spre descoperirea neantului vieţii.

Lectura are funcţia sa instructiv-educativă care o aşează între principalele preocupări ale cadrului didactic, căci importanţa ei este mereu evidentă şi actuală. Aspectele educative ale acesteia sunt cognitive (îmbogăţirea orizontului de cultură, ancorare la realitate), formative (formează şi consolidează deprinderile de muncă intelectuală, dezvoltă gândirea, inteligenţa, memoria, capacitatea de exprimare corectă, nuanţată, expresivă), educative (formarea comportamentelor etice şi estetice, cultivarea sentimentelor, convingerilor morale).

Lectura elevilor este un act intelectual primordial care trebuie îndrumat şi controlat de şcoală şi familie pentru a se obţine cu succes finalităţile acestei misiuni didactice capabile să stimuleze capacităţile creative. Astfel, elevul înarmat cu deprinderea lecturii, având exersate tehnicile de lucru cu cartea va obţine o eficienţă maximă în această acţiune dacă a ales şi cartea potrivită. În selectarea şi orientarea elevilor în marea bibliotecă a lumii, cadrul didactic trebuie să urmărească atunci când indică titluri pentru lectură nivelul dezvoltării psihice a elevilor, preocupările şi sfera de interese, calităţile educative ale cărţii. Pornind de la posibilităţile de înţelegere a mesajului operei, de la stilul cărţii – simplitate, naturaleţe, ancorare la realitatea imediată specifică vârstei, calitatea estetică, cadrul didactic va indica cărţi orientând elevul spre lectură, sădind pasiunea cititului.

Gustul pentru lectură se formează printr-o muncă asiduă, de multe ori cadrul didactic trebuind să înfrunte orientarea elevului spre alte componente informative – internetul, televiziunea – cartea devenind pentru mulţi un obiect de bibliotecă. Cadrul didactic trebuie să descopere minunata lumea cărţilor cu animale, plante, descoperiri geografice, evenimente istorice, personalităţi literare, artistice, frumuseţi nebănuite ale lumii, întâmplări care te ţin cu sufletul la gură, jocuri de cuvinte, sentimente elevului, iar acesta să pornească alături de acest etern prieten spre viaţă, prieten ce nu-l va trăda niciodată.

Modalităţi de stimulare a interesului pentru lectură

Există o sumedenie de modalităţi de stimulare a interesului pentru lectură. Un prim pas ar fi lectura explicativă unde conversaţia problematizată şi povestirea acaparează şi pe cei mai puţin înclinaţi spre lectură, sădind boabe de curiozitate ce poate vor fructifica în timp. Făcând apel la sensibilitatea celui educat, se poate influenţa formarea personalităţii copilului şi totodată poţi să-i sădeşti dorinţa de a se apropia de carte, dorinţa de a o privi cu sfinţenie, de a citi, de a pătrunde încă de mici în universul liniştit al unei biblioteci.

Se poate realiza o mică bibliotecă în clasă, chiar cu extrase din opere, elevii având la îndemână textele literare indicate pentru lectura suplimentară. Pentru acestea elevii pot întocmi fişe de lectură, având ca termen un anumit interval de timp, urmând să fie verificate şi apreciate cele mai responsabile şi profunde lecturări în urma analizei acestora şi a dezbaterilor care contribuie la pătrunderea sensurilor, la dezvoltarea exprimării frumoase. Acestea pot determina şi pe alţii să redea poveşti, întâmplări, episoade analoage, insuflându-le curaj şi dorinţa de afirmare. Se poate dezvolta în acest sens un spirit de întrecere şi de colaborare prin implicarea elevului în realizarea „Cărţii cărţilor", o carte uriaşă cu povestiri ale textelor, idei, creaţii proprii, desene semnificative inspirate din opere literare, fotografii din cadrul unor scenete literare.

De un real folos în acest sens este alegerea ca opţional „Literatura pentru copii" unde elevul se poate familiariza cu opera scriitorilor, specifică vârstei. Acesta poate pătrunde în lumea mirifică a cărţilor cu ajutorul unor filmuleţe, pot crea ei înşişi poveşti sau astfel de filme prin jocurile de rol organizate, cu colaborarea părinţilor la realizarea recuzitei. În cadrul opţionalului se pot folosi metode moderne precum jurnalul dublu, harta povestirii, diamantul, portofoliul, proiectul, scheletul de recenzie, cadranele, frisco, cubul, metoda pălăriilor gânditoare, activitatea de predare integrată ce fac

Scanned with OKEN Scanner

activităţile didactice mai atractive, elevul participând activ la activitatea de informare şi educare. Se poate folosi ca tehnică pentru stimularea dragostei pentru lectură „cuvântul cheie". Pentru fiecare text elevii vor sintetiza conţinutul acestuia într-un cuvânt, cu ajutorul ciorchinelui va analiza şi sintetiza informativ şi educativ opera literară.

Jocul de rol determină elevii ca din postura de mici actori să realizeze empatia cu personajele şi să analizeze comportamentul etic al acestora, iar „limba cea frumoasă" poate să fie asimilată prin frânturi de expresii şi idei. Jocurile didactice pot prin valenţele lor formative şi educative să determine creator achiziţii de vocabular.

Copilul poate gusta cu multă plăcere texte literare dacă este condus gradat să intuiască acţiunea, urmărind cu sufletul la gură aceste acţiuni ca mai apoi să trăiască intens punctul culminant sau deznodământul. Accesibilitatea textului devine nu numai o chestiune de conţinut, ci depinde mai ales de metoda folosită, de arta lucrului cu elevii. Folosirea predicţiilor poate capta şi totodată stimula elevii, aceştia evaluându-şi puterea de înţelegere şi de prefigurare a pasului următor în text, într-un inedit joc de creaţie.

Pornind de la ideea că hârtia zâmbeşte în flori splendide, cadrul didactic poate transforma fiecare text într-o floare literară, aşezând pe diferite niveluri ale petalelor ideile principale, povestirea fragmentelor, caracterizarea personajelor, marcarea aspectelor educative. Central se poate aşeza un personaj principal care generează acţiunea şi conţinutul educativ esenţial.

Există o serie de exerciţii creative care determină apariţia unei plăceri de a lucra cu texte literare. Astfel, găsirea unor finaluri diferite pentru text este un exerciţiu de creaţie accesibil şi plăcut elevilor, cu multiple valenţe în direcţia cultivării dragostei pentru lectură. Un real succes are ilustrarea unor fragmente, elevii exprimându-se cu penelul şi surprinzând de multe ori aspecte principale care prin cuvinte le pot exprima mai greu, făcând conexiuni de idei şi jocuri de imagini.

Un alt procedeu ce poate fi folosit de cadrul didactic pentru stimularea interesului pentru lectură este găsirea pentru fiecare operă studiată a unui cuvânt central care sintetizează cel mai bine conţinutul informativ, dar şi educativ. Pornind de la acesta, elevul prezintă conţinutul operei, idei relevante pentru a determina şi alţi elevi să o citească, creând afişe, reclame eventual.

Se poate crea în cadrul orelor de limba şi literatura română, dar şi a opţionalului momente speciale care pot contribui la realizarea acestui obiectiv. Astfel, „Lectura săptămânii" sau „Cuvântul zilei" pot reprezenta momente în care elevii pot prezenta lecturile recente citite sau cuvinte noi, expresii deosebite ce au fost descoperite în ultima lectură studiată, acest lucru fiind o sarcină e lucru pentru o perioadă de timp stabilită în prealabil.

Deosebit de captivante sunt concursurile literare de genul: „Recunoaşte personajul!", „Recunoaşte autorul şi titlul!", „Cui aparţine replica?", „Cărei poveşti aparţine imaginea?", „Cel mai bun cititor sau recitator!". Aceste momente pot fi evenimente distincte s-au pot fi părţi integrate în şezătorile literare – „La taifas cu... sau despre...", momente omagiale dedicate unor scriitori care au o influenţă pozitivă asupra elevilor. Aceştia au fost impulsionaţi să caute materiale, texte în versuri sau proză, ghicitori, proverbe şi zicători pentru a putea fi prezentate în cadrul activităţilor, miniscenete. Deoarece şi familia are un rol important în formarea şi dezvoltarea gustului pentru lectură se poate încerca şi implicarea părinţilor elevilor în anumite acţiuni. Pot fi invitaţi să participe la concursurile, şezătorile organizate când au ocazia de a observa cum se prezintă fiecare copil, cum mai pot contribui şi ei la formarea şi dezvoltarea gustului pentru lectură.

Concluzie

Cadrul didactic, punând mult suflet în tot ceea ce face, dar cu predilecţie în sensul apropierii elevilor de lumea cărţilor, având sufletul apropiat de această lume, cu tact pedagogic şi dăruire poate determina elevii să se aplece cu drag asupra cărţilor scrise anume pentru sufletele lor ce vor să-şi ia zborul spre lumi necunoscute unde totul ar fi posibil, dar după descoperirea cheii cunoaşterii celor mai ascunse secrete, citind dincolo de rânduri fapte, idei, învăţăminte.

Bibliografie:

1. Silvia, Nuţa – *Metodica predării limbii române în clasele primare, vol. I*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2000;
2. Şerdean, Ioan – *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1993.

UN MĂRŢIŞOR NEPREŢUIT – ION CREANGĂ ŞI OPERA SA

(AN INVALUABLE MĂRŢISOR – ION CREANGĂ AND HIS WORK)

înv. Maria Jipa-Popa,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 2, Piatra Neamţ
înv. Viorica Teleman,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 6, Piatra Neamţ

Abstract:

Creangă is the prototype of the simple man in the country with a strong education, sometimes nonconformist, strongly rooted in the life of the village, both knowing and loving the customs, traditions and the activity of the community, but who rose above all by becoming deacon, teacher and talented writer. The fun, the joy of living and especially his talent as orator made him pass easier through life, and his work placed him on the pedestal of the great storytellers, on his proper place to be in the Romanian and universal literature. We love him and respect him for what he was and especially for what he remained: a child fond of playing tricks and a unique storyteller.

Motto: *„Acolo-n sat, la Humuleşti,/ În zvon de crâng şi de talangă,/ Îl simţi cu tine şi-l iubeşti/ Pe cel ce ne-a iubit: pe Creangă."* (*La Humuleşti, Nicolae Nasta*)

Ion Creangă – note biografice

În fiecare an, când primăvara picură în sufletele noastre căldură, bucurie, speranţă, tinereţe şi frumuseţe, se cuvine să ne amintim de cel mai mare povestitor al nostru. Dumnezeu a dăruit unor oameni simpli din popor, dar şi literaturii române şi universale cel mai frumos mărţişor, care la rându-i ne-a lăsat moştenire o operă de o inestimabilă valoare.

„Sunt născut la 1 martie 1837 în satul Humuleşti, judeţul Neamţului, plasa de Sus, din părinţi români: Ştefan a lui Petrea Ciubotarul din Humuleşti şi soţia sa Smaranda, născută David Creangă, din satul Pipirig, judeţul Neamţului..." (*Fragment de biografie* – Ion Creangă)

Deşi data naşterii este controversată, fiind indicii că s-ar fi născut pe 10 iunie 1839, se ştie sigur că este primul din cei opt copii pe care se pare că i-au avut Ştefan a Petrei şi Smaranda Creangă şi unul din cei mai iubiţi scriitori ai literaturii noastre, opera sa formată din poveşti, povestiri, poezii şi romanul „Amintiri din copilărie" care este leagănul

Scanned with OKEN Scanner

copilăriei noastre, a părinţilor şi bunicilor noştri.

Opera „Amintiri din copilărie"

Născut pe plaiuri de legendă, lângă *„Ozana cea frumos curgătoare cu apa limpede ca cristalul, în care se oglindeşte cu mâhnire Cetatea Neamţului de atâtea veacuri!"*, Creangă a fost înainte de toate un bun cunoscător şi păstrător al tradiţiilor şi obiceiurilor din Humuleşti, pe care ni le-a transmis apoi şi nouă prin intermediul scrierilor sale. Marele povestitor este încântat de belşugul oamenilor din Humuleşti, aceştia vieţuind ca în rai. În casa părintească domneşte veselia, liniştea fiind tulburată doar de hârjoana copiilor sau de discuţiile contradictorii dintre părinţi cu privire la rostul învăţăturii. Satul *„o ceată de case care se urcă pe unde pot pe pereţii văii, are case mici ca nişte jucării, din bâme încheiate, apoi lipite cu humă şi văruite, cu o prispă joasă în faţă."* (George Călinescu) Nică nu va uita niciodată chilia de lângă biserică, construită de părintele Humuleşteanu în care învăţau buchiile copiii satului.

Ion Creangă a îmbogăţit literatura română mai ales prin opera sa de maturitate, „Amintiri din copilărie", retrăind cu cea mai mare dragoste şi nostalgie universul copilăriei în care a rămas ancorat toată viaţa. Citind şi recitind această operă şi noi, cititorii, ne regăsim în cea mai frumoasă perioadă a vieţii: *„Ce-i pasă copilului, când mama şi tata se gândesc la neajunsurile vieţii... Copilul încălecat pe băţul său gândeşte că se află călare pe un cal din cei mai straşnici, pe care aleargă cu bună voie, şi-l bate cu biciul, şi-l struneşte cu tot dinadinsul, şi răcneşte la el din toată inima, de-ţi ie auzul... Aşa eram eu la vârsta cea fericită, şi aşa cred că au fost toţi copiii, de când îi lumea asta şi pământul, măcar să zică cine ce-a zice"*.

Opera „Amintiri din copilărie" atinge culmile cele mai înalte ale prozei artistice româneşti, Creangă fiind *„întâiul mare scriitor român, ieşit din sânul poporului, scriind despre popor însă ridicându-se la mijloacele marii arte"*. (G. Călinescu)

Copilăria lipsită de griji în satul său natal, năzdrăvăniile specifice acestei vârste, anii de şcoală constituie material pentru opera sa „Amintiri din copilărie". Romanul povesteşte întâmplări ale copilului de la ţară plasate într-un spaţiu minunat, *„cu oameni gospodari tot unul şi unul"* şi cu obiceiuri şi tradiţii nealterate. Farmecul sporeşte prin dezinvoltura cu care maturul evocă momente din propria-i copilărie, se identifică cu personajul retrăind bucuria copilăriei. Nică, personajul principal, omoară muşte cu ceaslovul, fură pupăza din tei sau cireşe de la mătuşa Mărioara, dărâmă casa Irinucăi şi-i omoară caprele, o *„şparleşte"* la baltă în loc s-o ajute pe mama la treburi, pleacă cu uratul chiar dacă tata i-a interzis etc. Într-un fel sau altul, năzdrăvăniile sunt pedepsite şi copilul ia contact cu binele şi răul, înţelegând astfel că în viaţă totul se plăteşte. Nu poţi să nu citeşti şi să nu reciteşti cu deosebită plăcere acest roman în care autorul a evocat copilăria într-un mod inegalabil, retrăind cu nostalgie freamătul vârstei, iar Humuleştiul ca pe un paradis pierdut, Nică fiind centrul acestui paradis: *„Şi eu eram vesel ca vremea cea bună şi şturlubatic şi copilăros ca vântul în tulburarea sa"*.

Familiarizarea copiilor cu opera lui Creangă

Ne amintim cu plăcere că la orice serbare cel mai gustat moment era cel în care apărea Nică, personajul de legendă, istorisind una din năzdrăvăniile sale. Îmbrăcat întotdeauna în frumosul costum popular moldovenesc, atrăgea atenţia prin talentul de povestitor, dar mai ales prin ceea ce spunea, îndemnând, parcă, şi pe cel mai cuminte şi ascultător copil să facă măcar una din poznele sale, ca să fie copil cu adevărat.

Copiii învaţă cu mare uşurinţă şi interpretează cu talent roluri din poveştile: „Capra cu trei iezi", „Punguţa cu doi bani", „Ursul păcălit de vulpe", „Soacra cu trei nurori", „Fata babei şi fata moşneagului".

Ca învăţători suntem mereu aproape de Creangă şi de inegalabila sa operă, îndemnându-i şi pe elevi să citească şi să dorească să cunoască locurile minunate unde a trăit marele povestitor, în timp unii dintre elevi memorând chiar fragmente întregi din opera marelui povestitor: *„Nu ştiu alţii cum sunt, dar eu, când mă gândesc la locul naşterii mele, la casa părintească din Humuleşti, la stâlpul hornului unde lega mama o şfară cu motocei la capăt, de crăpau mâţele jucându-se cu ei, la prichiciul vetrei cel humuit, de care mă ţineam când începeam a merge copăcel, la cuptiorul pe care mă ascundeam, când ne jucam noi băieţii de-a mijoarca, şi la alte jocuri şi jucării pline de hazul şi farmecul copilăresc, parcă-mi saltă şi acum inima de bucurie!"*.

Cu toate seriile de elevi am organizat excursii tematice intitiulate „Pe urmele paşilor marelui povestitor Ion Creangă" sau „La Bojdeuca din Ţicău". Elevii au fost foarte impresionaţi şi şi-au fixat în memorie lucruri pe care nu le vor uita niciodată: casa părintească din Humuleşti, odaia împodobită cu obiecte arhaice specifice vremii (laviţele pe care dormeau cei opt copii şi părinţii, masa mică şi rotundă cu scăunele pe măsură, opaiţul, ceaslovul, covata în care se legăna copilul, vârtelniţa, fusul, prichiciul vetrei de care se ţineau când începeau să meargă copăcel, călimara şi condeiul cu care, mai târziu, la îndemnul prietenului său – Mihai Eminescu – a scris tot ce i-a trecut prin minte etc.), un vlăstar din cireşul mătuşii Măriuca, Râul Ozana în care se scălda adeseori, Cetatea Neamţului unde s-au purtat multe şi grele bătălii.

Ne amintim cu plăcere de una din activităţile inspirate din opera neîntrecutului povestitor, o şezătoare literară intitulată „În lumea poveştilor lui Creangă" pregătită cu elevii claselor I-IV. Cu această ocazie, copiii au fost în acelaşi timp actori, regizori, scenarişti, dar şi oameni simpli de la ţară care ştiau să cânte, să joace, să spună glume, proverbe şi ghicitori, dar şi să coase, să ţese, să toarcă aşa cum se obişnuia în şezători.

Sala de clasă, transformată într-o autentică odaie ţărănească, împodobită cu covoare populare, lăicere, ştergare ţesute în război sau cusute cu motive populare, măsuţa mică şi rotundă pe care *„mama răsturna o mămăligă cât roata carului"*, ne-au făcut să devenim pentru câteva clipe personaje în opera celui mai cunoscut şi îndrăgit povestitor, Ion Creangă.

„Lumea poveştilor lui Creangă" a fost ilustrată cu volume de poveşti, povestiri, amintiri şi nelipsitul Abecedar, aşezat la loc de cinste pe-o etajeră, devenită minibiblioteca noastră.

Cea mai dificilă etapă a pregătirii acestei activităţi a fost procurarea obiectelor arhaice specifice locului şi timpului: covoare ţărăneşti de pus pe pereţi, lăicere de pus pe pat, ştergare înflorate cusute cu mâna, furcă şi fus pentru tors, vârtelniţă pentru depănat scule de lână şi a face apoi ţevi pentru ţesut. Niciun copil nu ştia cum arată aceste obiecte şi nici n-au găsit pe la bunici, vecini, rude. Le-am adus de la părinţii şi rudele noastre, le-am prezentat şi le-am folosit aşa cum se cuvine.

Reproducerea unor fragmente din opera lui Creangă, dramatizarea unui fragment din „La cireşe", proverbele, zicătorile, ghicitorile spuse, dansurile populare prezentate au fost floare la ureche faţă de ceea ce trebuiau să lucreze cu mânuţele lor. Poeziile dedicate marelui povestitor şi operei sale au fost recitate cu dragoste, din toată inima:

„Într-o casă cu şindrilă
Cum puţine mai găseşti,
S-a născut povestitorul
Nică de Humuleşti.

Când zbura prin iarbă coasa,
Am bătut cu fraţii mei,
Drept la uşa celui care-i
Naşul pupezei din tei.

Ne-a deschis o Smărăndiţă
Cu Ozana în priviri.
Cum mai deşerta prin casă
Cofele cu amintiri!

Păsări scumpe duceau vestea
Peste garduri megieşe:
Numai Nică e un nume
Scris în lume cu cireşe."

Au cântat foarte frumos cântece inspirate din opera povestitorului: „Ursul păcălit", „Pupăza din tei", „Trei iezi

Scanned with OKEN Scanner

cucuieţi", „Foaie verde de trifoi" etc.

Au fost atât de implicaţi în această activitate, încât totul a decurs firesc, normal ca şi cum ar face aşa ceva în fiecare zi. Pregătirea acestei activităţi a însemnat drumuri dese la bibliotecă, multă lectură, alegerea textului potrivit, memorarea acestuia, procurarea materialelor de lucru necesare: ac, aţă, şerveţel, fire de lână, pănuşi de porumb, ore de repetiţii pentru a învăţa dansurile. Îmbrăcaţi în frumoase costume populare cântând, recitând, dansând sau lucrând, copiii au fost implicaţi trup şi suflet, trăind cu intensitate fiecare moment, oferindu-ne şi nouă, spectatorilor, momente de neuitat. Rezultatul a fost extraordinar, activitatea fiind apreciată de colegi, director, reprezentanţii bibliotecii judeţene şi mediatizată prin intermediul posturilor locale de televiziune.

Deseori, la biblioteca şcolii noastre organizăm activitatea intitulată „Seară de basm" în care elevii citesc sau povestesc fragmente din opere îndrăgite, poveştile, povestirile sau amintirile lui Creangă fiind întotdeauna la loc de cinste.

Sceneta „Prietenie legendară, Mihai Eminescu – Ion Creangă" i-a făcut pe elevi să-nţeleagă ce-nseamnă prietenia adevărată şi, mai ales, cum s-au născut poveştile lui Creangă.

Cu fiecare din clasele a III-a şi a IV-a, pe 24 Ianuarie când sărbătorim Unirea Principatelor Române Moldova şi Ţara Românească, elevii noştri pregătesc şi prezintă dramatizări ale povestirilor „Moş Ion Roată şi Unirea" sau „Moş Ion Roată şi Cuza Vodă".

Creangă – scriitor popular

Pentru a fi cât mai aproape de sufletul copilului, Creangă a fost şi un talentat învăţător, manifestându-se şi în activitatea literară ca un creator înzestrat şi îndrăgostit de munca pe care o desfăşura. Împreună cu alţi colaboratori, după 20 de ani de muncă didactică, a elaborat abecedarul „Metoda nouă" (1868) şi mai târziu „Învăţătorul copiilor" (1871), cea de-a doua carte de citire.

„Ion Creangă este un mare povestitor, şi numai cititorul de mare rafinament artistic îl poate gusta cum trebuie." (George Călinescu). Deşi un scriitor cult, Creangă rămâne popular într-un sens înalt, expresia monumentală a naturii umane în ipostaza ei istorică, e poporul român însuşi, surprins într-un moment de expansiune, un anonim. Despre operele sale s-a spus şi se vor spune foarte multe lucruri şi de acum înainte, acestea fiind adevărate comori ale literaturii cu care ne delectăm, citindu-le şi recitindu-le întotdeauna cu aceeaşi pasiune şi admiraţie.

Autocaracterizându-se cu ironie, Creangă se vede trecând prin lume astfel: *„Ia, am fost şi eu în lumea asta, un boţ cu ochi, o bucată de humă însufleţită din Humuleşti, care nici frumos până la douăzeci de ani, nici cuminte până la treizeci şi nici bogat până la patruzeci nu m-am făcut. Dar şi sărac ca în anul acesta, ca în anul trecut şi ca de când sunt niciodată n-am fost".*

Concluzie

Considerăm că prin activităţile şcolare şi extraşcolare pe care le-am organizat cu copiii, am reuşit să-i facem să înţeleagă şi să îndrăgească opera marelui nostru povestitor, să-i cunoască personalitatea şi rolul acesteia la îmbogăţirea literaturii şi dezvoltarea culturii româneşti, să înţeleagă ce înseamnă adevărata dragoste faţă de locurile natale, faţă de părinţi, fraţi, megieşi şi, mai ales, să înţeleagă copilăria copilului de altădată. Ascultând, citind sau recitind opera lui Creangă, copiii devin mai copii, îl îndrăgesc mai mult şi doresc să citească şi alte lecturi specifice copilăriei.

Bibliografie:

1. Bratu, Bianca – *Învăţătorul Ion Creangă*, Editura Didactică şi Pedagogică, 1958;
2. Călinescu, George – *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Bucureşti, Editura „Semne", 2003;
3. Radu, Carmen – *Pagini alese - Ion Creangă*, Constanţa, Editura „Steaua Sudului", 2004.

POVEŞTILE LUI CREANGĂ – PAŞI PRIN LUMEA ŞI FARMECUL COPILĂRIEI

(CREANGĂ'S STORIES – STEPS THROUGH THE WORLD AND CHARM OF CHILDHOOD)

inst. Zoiţa Mocanu,
Şcoala de Arte şi Meserii, Ghergheşti, jud. Vaslui

Abstract:

Creangă's work prepares the first steps on the path of knowledge, of the cultivation of the love for reading, for the book. The book, turned towards the past, draws us nearer and nearer towards those past times, with revolts and wars, with glorious deeds and raises our enthusiasm towards the biography of some immortal heroes, it raises our compassion or admiration, it offers us moments of joy or sadness. The heroes from books live similar experiences to those we once lived, and we recognize in some of them our own flaws and qualities and in others loving those attitudes and behaviours we want to take as model.

Cartea şi eroii săi

Dintotdeauna românii au iubit cartea şi au ştiut să aprecieze pe cărturari, deoarece au văzut în cunoaştere obârşia înţelepciunii şi a puterii, legându-se prin cuvântul scris în jurul aceleiaşi coloane înalte a neamului lor.

Cartea a fost şi este suportul nelipsit activităţii instructiv-educative a celor care peste ani vor deveni pilonii de transformare şi perfecţionare a realităţii. Cartea este izvorul ce ne potoleşte „setea de informaţie şi de trăire", însoţindu-ne paşii în lungul drum al propriei realizări, drum care poate dura toată viaţa.

Întoarsă spre trecut, cartea ne apropie tot mai mult de vremurile trecute, cu răscoale, războaie, cu fapte glorioase şi ne emoţionează cu biografia unor eroi nemuritori, solicitându-ne totodată compasiunea sau admiraţia, oferindu-ne şi acele momente de bucurie sau întristare.

Eroii cărţilor trăiesc experienţe similare acelora prin care, cândva, am trecut şi noi, în unii dintre ei ne recunoaştem defectele şi calităţile, iar la alţii îndrăgim acele atitudini şi comportamente pe care dorim să le luăm ca model.

Cultivarea dragostei pentru lectură la şcolarul mic

Am început cu această scurtă pledoarie despre importanţa lecturii unei cărţi de autoritate, deoarece în cadrul activităţilor de comunicare am simţit că sufletul copiilor vibrează atunci când pătrunde în lumea istorioarelor, povestirilor şi poeziilor morale. De aceea, încă de la asigurarea primilor paşi spre calea cunoaşterii am intenţionat să sădesc în sufletele copiilor dragostea pentru lectură, pasiunea pentru carte, în speranţa că aceştia vor deveni mai buni, mai înţelegători, mai sensibili la frumos şi vor şti să-şi exprime mai uşor trăirile sufleteşti.

Aşadar, în formarea trăsăturilor pozitive de voinţă şi de caracter ale copiilor un aport deosebit îl are literatura pentru copii, respectiv poveştile. Acestea, prin varietatea lor tematică, pun copiii în contact cu mediul social, cu realităţile sociale, cu sentimentele omeneşti, satisfăcând setea de cunoaştere şi contribuind la dezvoltarea personalităţii lor.

Prin intermediul poveştilor, copilul îşi lărgeşte experienţa de viaţă, îşi sistematizează cunoştinţele însuşite la alte activităţi, face comparaţii, stabileşte asemănări şi deosebiri, ia poziţie critică şi atitudine personală faţă de situaţiile

Scanned with OKEN Scanner

prezentate în acestea.

Ion Creangă – împăratul poveştilor

Dintre autorii poveştilor ce-au scris pentru vârsta preşcolară, cel mai accesibil a fost şi rămâne marele povestitor Ion Creangă, reprezentantul ţăranului moldovean de la munte, supranumit şi „împăratul poveştilor" ca urmare a faptului c-a iubit ca nimeni altul *copilul* şi *copilăria*.

Cu marele povestitor Ion Creangă, copiii fac cunoştinţă încă de la grădiniţă, când sunt încântaţi de poveştile lui, poveşti pe care unii le ştiu de la bunici sau părinţi şi în care găsesc acele personaje cu care se pot identifica şi cred în existenţa acestora. Citind copiilor poveştile lui Creangă, aceştia cunosc numeroase figuri din lumea satului – oameni harnici, curajoşi, cinstiţi, dotaţi cu stăruinţă şi dârzenie, optimişti şi veseli, glumeţi şi hotărâţi să lupte pentru o viaţă mai bună, pentru izbânda dreptăţii, a cinstei şi a adevărului.

Poveştile lui Creangă şi dezvoltarea personalităţii copilului preşcolar

Dintre poveştile lui Creangă care cuprind pilde demne de urmat în viaţa de zi cu zi şi din care binele iese întotdeauna învingător, programa învăţământului preşcolar recomandă ca educative şi pline de tâlc pentru copii poveştile: „Capra cu trei iezi", „Punguţa cu doi bani", „Ursul păcălit de vulpe", „Fata babei şi fata moşneagului", „Povestea unui om leneş", poveşti a căror importanţă o voi prezenta într-o formă succintă în cele ce urmează.

Povestea „Capra cu trei iezi", audiată de copiii de 4-5 ani, expune o întâmplare dramatică – fărădelegea înfăptuită din lăcomie şi răutate, cât şi pedeapsa cuvenită ca o răzbunare pe cel vinovat, fapte asemănătoare cu cele ce se petrec şi astăzi în lumea satului. Accesibilitatea acestei poveşti în rândul copiilor se datorează naraţiunii în care sunt prezentate personajele din lumea animală şi înţelegerii cu uşurinţă a conflictelor dintre acestea.

Umanizarea personajelor din lumea animală, zugrăvirea succintă şi convingătoare a portretului moral al fiecăruia, prin atitudine, acţiunile lor şi prin limbaj, duce la înţelegerea şi respectarea sfaturilor părinţilor, cât şi la cunoaşterea urmărilor nefaste ale ignorării acestora.

Povestea „Punguţa cu doi bani" îi pune pe copii în situaţia de a sesiza faptul că oamenii cinstiţi şi harnici reuşesc şi izbutesc în viaţă, în timp ce cei lacomi şi cruzi şi care râvnesc la bunurile altora, sunt înfrânţi.

Povestea „Ursul păcălit de vulpe" educă copiilor puterea de a discerne sfaturile celor din jur, neluând în seamă sfaturile necunoscuţilor, care de multe ori au urmări nefaste.

Povestea „Fata babei şi fata moşneagului" pune foarte bine în evidenţă antiteza dintre oamenii buni, cinstiţi şi harnici şi cei răi la suflet, clevetitori şi leneşi, cărora nu le place munca – învăţătură morală desprinsă şi din „Povestea unui om leneş".

„Amintiri din copilărie" şi copilăria copilului universal

În afară de aceste poveşti, din universul operei lui Creangă, Programa învăţământului preşcolar prevede ca unităţi narative de sine stătătoare şi unele fragmente din cunoscuta operă „Amintiri din copilărie", dintre care: „La scăldat", „Pupăza din tei", „La cireşe", fragmente în care sunt zugrăvite unele din năzdrăvăniile din anii copilăriei lui Nică şi anume:

- fuga în pielea goală de la baltă acasă;
- fuga prin cânepă şi urmărirea sa de către mătuşa Mărioara;
- prinderea pupezei şi întreaga păţanie legată de vinderea ei.

Fragmentele menţionate mai sus din copilăria lui Creangă scot în evidenţă simboluri ale destinului oricărui copil – de a face bucurie şi supărare părinţilor şi de a o lua şi el pe acelaşi drum pe care l-au luat şi-l vor lua toţi. În „Amintirile" copilăriei lui Creangă nimic nu este individual, nimic nu este cu caracter confesional şi nici jurnalism, Creangă „povesteşte copilăria copilului universal", oprind parcă în loc timpul la ceasul zburdălniciei şi al poznelor pe care le retrăieşte cu prospeţimea sentimentelor de odinioară. Urmărindu-l pe Nică din clipa când începuse a „merge copăcel", la casa părintească din Humuleşti, şi până când ajunge „holtei", în pragul adolescenţei, opera sa ne călăuzeşte paşii prin lumea şi farmecul copilăriei, oferindu-ne spectacolul vârstei fericite, povestea copilăriei care a aparţinut lui Creangă, dar care, prin caracterul ei plin de veselie şi nevinovăţie, reprezintă imaginea copilăriei de pretutindeni.

Ca o necesitate desprinsă din „Povestirile" marelui scriitor Ion Creangă, cât şi din fragmentele din „Amintirile" sale, prevăzute în Programa activităţilor din învăţământul preşcolar, apare descoperirea valorilor eterne şi umane – binele, adevărul, frumosul, cinstea, omenia, hărnicia – simboluri şi metafore care trebuie să fie în atenţia educatorilor pentru a le găsi aplicabilitatea în activitatea didactică, oferindu-le copiilor ca model – arta de a se dărui a scriitorului, învăţătorului şi autorul unor celebre manuale didactice a Omului Ion Creangă.

Concluzie

Altfel spus, opera lui Creangă pregăteşte primii paşi pe calea cunoaşterii, a cultivării dragostei pentru lectură, pentru carte. Copilul trebuie învăţat de la cea mai fragedă vârstă să se joace, să lucreze cu cartea, să cunoască frumuseţea limbii literare, să cunoască anumite evenimente, trăiri şi activităţi ale cărturarilor noştri pentru a le rămâne veşnic în minte. Numai aşa îi atragem spre creaţia literară şi-i familiarizăm cu arta de a crea frumosul din slove potrivite şi de a transmite limba care este tezaurul cel mai preţios al neamului, tezaur ce trebuie păstrat de generaţiile viitoare.

Bibliografie:

1. Creangă, Ion – *Poveşti, Amintiri, Povestiri*, Bucureşti, Editura „Eminescu", 1980;
2. Cristea, Iulian – *Cartea micilor iubitori de lectură*, Iaşi, Editura „Dosoftei", 1996.

INTERDISCIPLINARITATE ŞI CREATIVITATE PRIN ACTIVITĂŢILE EXTRAŞCOLARE

(INTERDISCIPLINARITY AND CREATIVITY IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES)

inst. Florentina Coştiug,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

Through thematic excursions, the visits and the trips we organize, we offer students the possibility to see and understand nature as a unitary whole. The excursion is a method of teaching, an auxiliary method of organizing the process of teaching-learning. It is organized when the teacher wants to show students certain phenomena or processes in their natural conditions, but also to know the particularities of the local environment, of the flora and fauna from the area.

Motto: „Excursiile ne învaţă mai mult decât zece biblioteci la un loc." (*J. J. Rousseau*)

Educaţia nonformală

Actul educativ, chemat să formeze generaţiile tinere, cunoaşte astăzi un proces de perfecţionare. Alături de perspectiva educaţiei permanente s-a impus şi teza după care educaţia şcolară tradiţională trebuie îmbinată cu alte moduri sau tipuri de educaţie.

Scanned with OKEN Scanner

prezentate în acestea.

Ion Creangă – împăratul poveştilor

Dintre autorii poveştilor ce-au scris pentru vârsta preşcolară, cel mai accesibil a fost şi rămâne marele povestitor Ion Creangă, reprezentantul ţăranului moldovean de la munte, supranumit şi „împăratul poveştilor" ca urmare a faptului c-a iubit ca nimeni altul *copilul* şi *copilăria*.

Cu marele povestitor Ion Creangă, copiii fac cunoştinţă încă de la grădiniţă, când sunt încântaţi de poveştile lui, poveşti pe care unii le ştiu de la bunici sau părinţi şi în care găsesc acele personaje cu care se pot identifica şi cred în existenţa acestora. Citind copiilor poveştile lui Creangă, aceştia cunosc numeroase figuri din lumea satului – oameni harnici, curajoşi, cinstiţi, dotaţi cu stăruinţă şi dârzenie, optimişti şi veseli, glumeţi şi hotărâţi să lupte pentru o viaţă mai bună, pentru izbânda dreptăţii, a cinstei şi a adevărului.

Poveştile lui Creangă şi dezvoltarea personalităţii copilului preşcolar

Dintre poveştile lui Creangă care cuprind pilde demne de urmat în viaţa de zi cu zi şi din care binele iese întotdeauna învingător, programa învăţământului preşcolar recomandă ca educative şi pline de tâlc pentru copii poveştile: „Capra cu trei iezi", „Punguţa cu doi bani", „Ursul păcălit de vulpe", „Fata babei şi fata moşneagului", „Povestea unui om leneş", poveşti a căror importanţă o voi prezenta într-o formă succintă în cele ce urmează.

Povestea „Capra cu trei iezi", audiată de copiii de 4-5 ani, expune o întâmplare dramatică – fărădelegea înfăptuită din lăcomie şi răutate, cât şi pedeapsa cuvenită ca o răzbunare pe cel vinovat, fapte asemănătoare cu cele ce se petrec şi astăzi în lumea satului. Accesibilitatea acestei poveşti în rândul copiilor se datorează naraţiunii în care sunt prezentate personajele din lumea animală şi înţelegerii cu uşurinţă a conflictelor dintre acestea.

Umanizarea personajelor din lumea animală, zugrăvirea succintă şi convingătoare a portretului moral al fiecăruia, prin atitudine, acţiunile lor şi prin limbaj, duce la înţelegerea şi respectarea sfaturilor părinţilor, cât şi la cunoaşterea urmărilor nefaste ale ignorării acestora.

Povestea „Punguţa cu doi bani" îi pune pe copii în situaţia de a sesiza faptul că oamenii cinstiţi şi harnici reuşesc şi izbutesc în viaţă, în timp ce cei lacomi şi cruzi şi care râvnesc la bunurile altora, sunt înfrânţi.

Povestea „Ursul păcălit de vulpe" educă copiilor puterea de a discerne sfaturile celor din jur, neluând în seamă sfaturile necunoscuţilor, care de multe ori au urmări nefaste.

Povestea „Fata babei şi fata moşneagului" pune foarte bine în evidenţă antiteza dintre oamenii buni, cinstiţi şi harnici şi cei răi la suflet, clevetitori şi leneşi, cărora nu le place munca – învăţătură morală desprinsă şi din „Povestea unui om leneş".

„Amintiri din copilărie" şi copilăria copilului universal

În afară de aceste poveşti, din universul operei lui Creangă, Programa învăţământului preşcolar prevede ca unităţi narative de sine stătătoare şi unele fragmente din cunoscuta operă „Amintiri din copilărie", dintre care: „La scăldat", „Pupăza din tei", „La cireşe", fragmente în care sunt zugrăvite unele din năzdrăvăniile din anii copilăriei lui Nică şi anume:

- fuga în pielea goală de la baltă acasă;
- fuga prin cânepă şi urmărirea sa de către mătuşa Mărioara;
- prinderea pupezei şi întreaga păţanie legată de vinderea ei.

Fragmentele menţionate mai sus din copilăria lui Creangă scot în evidenţă simboluri ale destinului oricărui copil – de a face bucurie şi supărare părinţilor şi de a o lua şi el pe acelaşi drum pe care l-au luat şi-l vor lua toţi. În „Amintirile" copilăriei lui Creangă nimic nu este individual, nimic nu este cu caracter confesional şi nici jurnalism, Creangă „povesteşte copilăria copilului universal", oprind parcă în loc timpul la ceasul zburdălniciei şi al poznelor pe care le retrăieşte cu prospeţimea sentimentelor de odinioară. Urmărindu-l pe Nică din clipa când începuse a „merge copăcel", la casa părintească din Humuleşti, şi până când ajunge „holtei", în pragul adolescenţei, opera sa ne călăuzeşte paşii prin lumea şi farmecul copilăriei, oferindu-ne spectacolul vârstei fericite, povestea copilăriei care a aparţinut lui Creangă, dar care, prin caracterul ei plin de veselie şi nevinovăţie, reprezintă imaginea copilăriei de pretutindeni.

Ca o necesitate desprinsă din „Povestirile" marelui scriitor Ion Creangă, cât şi din fragmentele din „Amintirile" sale, prevăzute în Programa activităţilor din învăţământul preşcolar, apare descoperirea valorilor eterne şi umane – binele, adevărul, frumosul, cinstea, omenia, hărnicia – simboluri şi metafore care trebuie să fie în atenţia educatorilor pentru a le găsi aplicabilitatea în activitatea didactică, oferindu-le copiilor ca model – arta de a se dărui a scriitorului, învăţătorului şi autorul unor celebre manuale didactice a Omului Ion Creangă.

Concluzie

Altfel spus, opera lui Creangă pregăteşte primii paşi pe calea cunoaşterii, a cultivării dragostei pentru lectură, pentru carte. Copilul trebuie învăţat de la cea mai fragedă vârstă să se joace, să lucreze cu cartea, să cunoască frumuseţea limbii literare, să cunoască anumite evenimente, trăiri şi activităţi ale cărturarilor noştri pentru a le rămâne veşnic în minte. Numai aşa îi atragem spre creaţia literară şi-i familiarizăm cu arta de a crea frumosul din slove potrivite şi de a transmite limba care este tezaurul cel mai preţios al neamului, tezaur ce trebuie păstrat de generaţiile viitoare.

Bibliografie:

1. Creangă, Ion – *Poveşti, Amintiri, Povestiri*, Bucureşti, Editura „Eminescu", 1980;
2. Cristea, Iulian – *Cartea micilor iubitori de lectură*, Iaşi, Editura „Dosoftei", 1996.

INTERDISCIPLINARITATE ŞI CREATIVITATE PRIN ACTIVITĂŢILE EXTRAŞCOLARE

(INTERDISCIPLINARITY AND CREATIVITY IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES)

inst. Florentina Coştiug,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Paşcani, jud. Iaşi

Abstract:

Through thematic excursions, the visits and the trips we organize, we offer students the possibility to see and understand nature as a unitary whole. The excursion is a method of teaching, an auxiliary method of organizing the process of teaching-learning. It is organized when the teacher wants to show students certain phenomena or processes in their natural conditions, but also to know the particularities of the local environment, of the flora and fauna from the area.

Motto: „Excursiile ne învaţă mai mult decât zece biblioteci la un loc." *(J. J. Rousseau)*

Educaţia nonformală

Actul educativ, chemat să formeze generaţiile tinere, cunoaşte astăzi un proces de perfecţionare. Alături de perspectiva educaţiei permanente s-a impus şi teza după care educaţia şcolară tradiţională trebuie îmbinată cu alte moduri sau tipuri de educaţie.

Scanned with OKEN Scanner

În această direcție, s-au făcut paşi importanți o dată cu încercarea de potențare a educației şcolare – formale, cu un proces educativ desfăşurat paralel, educația nonformală. Această educație urmăreşte sporirea caracterului formativ al procesului educațional prin organizarea unor activități extraşcolare, cum sunt: excursia, cercuri pe discipline, competiții culturale etc.

Şcoala şi creativitatea

Prin excursiile tematice, vizitele şi drumețiile organizate, am oferit elevilor posibilitatea de a vedea şi înțelege natura ca un tot unitar. Excursia este o metodă de învățământ, o formă auxiliară de organizare a procesului de predare-învățare. Ea se organizează atunci când învățătorul doreşte să le arate elevilor anumite fenomene, procese, în condițiile lor naturale, şi pentru a cunoaşte particularitățile mediul local, florei şi faunei, monumentele istorice, casele memoriale care urmează a fi vizitate.

Fiecare om poate face îmbunătățiri în munca sa, devenind un mic „inventator". Să ajungă însă la o astfel de performanță trebuie să aibă o preocupare specială şi să se bucure de condiții favorabile dezvoltării creativității. Şcoala este chemată să dezvolte şi să formeze creativitatea ca structură psihică. La constituirea unei potențe creatoare concură mai mulți factori: factori de natură intelectuală, factori caracteriali şi sociali. Activitățile extracurriculare oferă numeroase prilejuri pentru cultivarea creativității. Excursia merită să ocupe un loc de seamă în cadrul acestor activități.

Cultivarea creativității pe parcursul derulării etapelor de realizare a excursiei tematice

Copiii simt o nevoie firească de a afla şi a vedea cât mai multe locuri noi, de a-şi petrece timpul în aer curat. Voi prezenta modul de stimulare şi dezvoltare a creativității în unele etape ale excursiei cu tema „Pe urmele strămoşilor noştri" şi, totodată, câteva metode de învățământ folosite în acest scop. Prin prezentarea temei excursiei, se trezeşte interesul, aspirația de a descoperi ceva nou, se conturează motivația, unul din factorii de caracter ai creativității. După precizarea itinerariului, începe perioada de „preparare", când se adună informații, se fac observații, se delimitează spațiul geografic şi istoric, se caută texte, se culeg date. Copiii dobândesc astfel cunoştințe prin muncă.

Prin varietatea informațiilor, şcoala contribuie din plin la dezvoltarea creativității. Sigur, munca de documentare minuțioasă solicită mari şi îndelungi eforturi, cere o voință fermă, perseverență, putere de a trece peste greutățile şi obstacolele ivite. Dând dovadă de aceste însuşiri de caracter, copiii devin animați de sentimente trainice, de pasiuni care le domină preocupările, obțin succese care le cauzează emoții puternice, intensificând obsesiile lor creatoare. Totodată, elevii au posibilitatea de a-şi imagina numeroase idei. Printre acestea se pot găsi şi cele adecvate soluțiilor căutate. Acest fapt dovedeşte fluiditatea imaginației, imaginația fiind funcția esențială a procesului de creație originală. Originalitatea garantează valoarea rezultatului muncii creatoare.

Următorul pas al proiectului este excursia propriu-zisă, când elevii sunt puşi în contact direct cu realitatea. Volumul şi varietatea experiențelor au o mare influență asupra posibilităților de creație. Elevii au acum ocazia să observe, să studieze direct izvoare ale istoriei: documente, ruine de cetăți, unele inscripții etc. Prin această experiență directă se crează posibilitatea de a stabili relații şi de a verifica valabilitatea soluțiilor oferite de imaginație, posibilitatea oferită nivelului gândirii, factor care poate influența creativitatea. Gândirea pare a se dezvolta uneori în direcția analizei critice, iar alteori în subordinea sintezei creatoare. Activitatea de cercetare a urmelor lăsate de strămoşii noştri stârneşte sensibilitatea, ducând la formarea spiritului investigator.

Strategii didactice cu caracter creativ aplicabile în cadrul excursiilor tematice

- *Investigația* este un instrument care facilitează aplicarea în mod creativ a cunoştințelor şi explorarea situațiilor noi sau foarte puțin asemănătoare cu experiența anterioară. Investigația se centrează pe o întrebare, o problemă sau un fenomen.

Exemplu: „De ce credeți că dacii au stabilit capitala la Sarmizegetusa?". Investigația începe cu ceea ce ştiu deja (Suntem urmaşi de daci şi de romani. Statul dac creat şi consolidat de regele Burebista, a ridicat, în Munții Apuseni, un întreg sistem de fortificații – cetățile de la Blidaru, Piatra Roşie, Costeşti, Sarmizegetusa. Pe spațiul locuit de geto-daci s-a format, mai târziu, poporul român. Urmează apoi, angajarea elevilor în căutarea răspunsurilor şi a explicațiilor, activitate care presupune colectarea şi analizarea informațiilor, avansarea de predicții, crearea, modificarea şi respingerea unor explicații. Elevii sintetizează şi elaborează o explicație. Toate acestea stimulează şi dezvoltă creativitatea elevilor. Evaluarea investigației este nacesară pentru a elimina erori sau lacune. Elevii revizuiesc „creația", fac retuşuri.

- *Portofoliul,* produs complex, format din elemente diferite (proiect, fişe de informare, referate, eseuri, pliante, desene. Materiale pe care le consideră necesare, materiale care-i reprezintă pe elevi), este relevant pentru creativitatea elevilor. Acesta oferă o imagine complexă a progresului creativ înregistrat de elevi în timpul excursiei. Componentă a potofoliului, care contribuie din plin la cultivarea creativității, *studiul de caz* – metodă care constă în confruntarea elevului cu o situație reală de viață, prin a cărei observare, înțelegere, interpretare, urmează să realizeze un progres în cunoaştere – este recomandat tot mai mult în înțelegerea esenței adevărurilor şi reținerea lor durabilă. Concentrând în sine o suită de alte metode, fără de care nu poate exista, metoda studiului de caz poate fi considerată o metodă compozită. Caracterul prin excelență activ al metodei, situarea elevului chiar în mijlocul realității concrete, cultivarea spiritului de responsabilitate în grup şi capacitatea de inițiativă, stimularea şi cultivarea creativității elevilor ne dă motivația utilizării acestei metode.

Exemplu: În excursia cu tema „Popoare de ieri şi de azi", am propus studiul de caz „Urmările războaielor daco-romane". În afara celor două metode complementare de evaluare (investigația şi portofoliul), se va face referire şi la alte metode didactice care fac posibilă realizarea unor „producții" prin stimularea şi cultivarea creativității.

- *Expunerea*: Povestirea unor cunoştințe noi despre strămoşii noştri, despre ocupațiile şi portul lor, despre cetățile pe care le-au locuit cândva, într-o structură bine închegată, sub formă de povestire, duce la o participare afectivă a elevilor, la stimularea imaginației, la antrenarea motivațiilor şi disponibilităților de învățare, contribuind astfel la stimularea creativității. Expunerea cunoaşte mai multe forme. La clasele mici, se foloseşte cu precădere povestirea, una din variantele expunerii. Prin folosirea expresivă a povestirii, se realizează o participare efectivă a elevilor, se stimulează imaginația – funcție psihică esențială procesului de creație.

- *Discuția panel.* (în limba engleză panel înseamnă „juraţi").

Discuția propriu-zisă se desfăşoară între „juraţi"; ceilalți ascultă ceea ce se discută, dar pot interveni prin bilețele trimise „juraților". Bilețele pot fi scrise pe hârtie colorată: cele albastre conțin întrebări, cele albe – sugestii, cele roşii – păreri personale. Mesajele se primesc de unul dintre membrii participanți la dezbatere – „injectorul de meseje". Discuția este condusă de un „animator". Metoda dezbaterii propune abordarea unei *moțiuni* (o propoziție care reprezintă tema dezbaterii). Tema dezbaterii va fi: „Traian are dreptate când atacă Dacia". În cadrul dezbaterii vor exista două echipe: echipa afirmatoare care va susține moțiunea şi echipa negatoare, care trebuie să combată moțiunea. Echipa afirmatoare trebuie să susțină afirmația, să explice, să aducă

Scanned with OKEN Scanner

dovezi, să concluzioneze. Echipa negatoare trebuie să enunţe contraargumentul („Noi nu suntem de acord cu acestă afirmaţie deoarece considerăm că..."), să explice, să dovedească şi să concluzioneze. „Asistenţii" pot interveni, la sfârşit, şi verbal. În încheiere, animatorul face o sinteză şi trage o concluzie. Fiind o creaţie a elevilor, discuţia panel contribuie la dezvoltarea creativităţii. Abordarea pro-contra dezvoltă elevilor abilitatea de a analiza problema din multiple perspective, îi stimulează pe aceştia să emită judecăţi asupra unor evenimente istorice care au dus la formarea poporului român. Tehnicile dezbaterii dezvoltă gândirea critică, toleranţa faţă de opiniile diferite, stiluri de prezentare a unei argumentaţii în faţa unei audienţe, capacitatea de persuasiune, abilităţile de lucru în echipă, elemente care contribuie la stimularea şi dezvoltarea creativităţii.

- *Brainstorming-ul*, metodă de stimulare a creativităţii, se foloseşte cu succes într-o excursie, urmărind formarea la elevi a unor calităţi imaginative, creative şi chiar a unor trăsături de personalitate (spontaneitate, altruism). Metoda se bazează pe mecanismul deblocării capacităţii creative, stimulează creativitatea prin formularea multitudinilor de idei ca răspuns la o problemă enunţată, prin dezvoltarea capacităţii de a trăi anumite situaţii, de a le analiza, de a lua decizii optime privind alegerea soluţiei. Folosirea brainstorming-ului duce la exersarea creativităţii şi a unor atitudini deschise, la dezvoltarea relaţiilor interpersonale. Stimularea „exploziei de idei" duce la stimularea creativităţii.

Concluzie

Privită ca metodă de învăţământ, excursia reprezintă o cale dialectică a cunoaşterii, mijlocind însuşirea şi consolidarea unui sistem de cunoştinţe prin perceperea directă a fenomenelor. În timpul excursiei, participanţii dobândesc noi cunoştinţe, şi le fixează pe cele deja asimilate, realizează conexiuni între acestea şi au prilejul de a lega temeinic noţiunile teoretice de practică. De asemenea, excursia oferă condiţii propice pentru formarea unor priceperi şi deprinderi de observare şi analiză a fenomenelor naturii şi a vieţii social-politice, prin observare directă şi având la îndemână un suport intuitiv adecvat.

Bibliografie:

1. Boiciuc, Florina – *O reuşită abordare interdisciplinară*, în Revista *Învăţământul primar*, Nr. 4, 2000;
2. D'Hainaut, L. – *Interdisciplinaritate şi integrare*, în *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;
3. Roco, Mihaela – *Creativitatea individuală şi de grup*, Bucureşti, Editura Academiei, 2001.

TEHNICI DE CONSTRUCŢIE A TEXTULUI ŞI A PERSONAJELOR DIN PERSPECTIVĂ NARATOLOGICĂ

(TECHNIQUES OF CONSTRUCTING THE TEXT AND THE CHARACTERS FROM A NARRATOLOGICAL PERSPECTIVE)

prof. Mariana Mogoş,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Bălcescu", Galaţi

Abstract:

The narrative perspective refers to the perspective from which the relating of the contents is done and to the person in which this thing is done. The plot of the epic work refers to the transposing of the human acts in a literary work and is constituted of a succession of moments that comprise the whole of the events, determined by the relationships that are established between the characters of the work. The literary character has the status of an actor. His/ her life occurs only on paper and has a meaning only within the work.

Perspectiva narativă

Perspectiva narativă se referă la unghiul din care se face relatarea conţinutului operei şi la persoana la care se face acest lucru.

Punctul de vedere obiectiv presupune relatarea cronologică a întâmplărilor, cititorul înaintând în lumea cărţii o dată cu personajele. Naratorul, nu anticipează, pentru a întreţine suspansul, ci lasă impresia de derulare normală a evenimentelor.

Perspectiva subiectivă se poate datora, fie emiterii unor anumite judecăţi personale de către narator şi implicării afective a acestuia în cele relatate, fie participării naratorului la acţiunea narată pe care o interpretează în manieră personală.

Naratologii francezi Georges Poulet şi Roland Barthes vorbesc despre trei perspective asupra naraţiunii:

1. viziunea „derrière" (din spate), când naratorul ştie mai mult decât personajul;
2. viziunea „dehors" (din faţă), când naratorul ştie mai puţin decât personajul;
3. viziunea „avec" (împreună cu), când naratorul ştie tot atât cât şi personajul.

Viziunea narativă poate fi omniscientă, totalizatoare (panoramică) sau poate fi orientată spre un anumit aspect, personaj etc., şi vorbim atunci despre *focalizare*. Celor trei viziuni menţionate mai sus le corespund:

1. *focalizare zero sau neutră*, când naratorul oferă cititorului informaţii complete, fără tendinţa de a-i sugera un punct de vedere;
2. *focalizare externă*, când naratorul prezintă personajul din exterior, iar cititorul nu are acces la gândurile, la intenţiile lui. Prezentarea este impersonală, asigurându-se, astfel, obiectivitatea;
3. *focalizare internă*, când naratorul prezintă o informaţie restrânsă, fie că exprimă punctul de vedere al unui personaj sau că naratorul este în spatele a două-trei personaje.

Tehnici de construcţie a subiectului epic

Subiectul operei epice se referă la transpunerea actelor umane într-o operă literară şi se constituie dintr-o succesiune de momente care inserează totalitatea evenimentelor, determinate de relaţiile care se stabilsec între personajele operei, precizând astfel *acţiunea* operei.

Momentele subiectului epic pe care elevii trebuie să le regăsească în textul studiat sunt: *expoziţiunea, intriga, conflictul, desfăşurarea acţiunii, punctul culminant şi deznodământul.*

Acţiunea operei trebuie să urmeze firul logicii şi să prezinte unitate. În proza modernă, această unitate este deturnată, prin pauze sau digresiuni, care întrerup acţiunea iniţială. Se precizează astfel alte două elemente ale structurii, care influenţează acţiunea: *timpul şi spaţiul.* Elevii trebuie să înţeleagă această convenţie compoziţională, motiv pentru care trebuie să distingă între *timpul acţiunii şi timpul povestirii* (al naratorului). Este vorba deci de două temporalităţi: una a universului reprezentat, constând într-o derulare lineară, cronologică a faptelor relativ similară cu cea a realităţii; alta a discursului pe care-l reprezintă (limbajul are diferite timpuri verbale cu nuanţe aspectuale importante pentru a înfăţişa evenimentele din diferite perspective). De aceea poate exista un decalaj între timpul derulării faptelor (timpul ficţiunii sau timpul trăit de personaje) şi timpul discursului narativ, al povestirii.

Timpul linear, este un timp obiectiv, cronologic, în care se realizează o relativă suprapunere a timpului povestirii cu timpul povestitorului. Timpul acesta aparţine ficţiunii, este o

Scanned with OKEN Scanner

convenţie pe care cititorul o acceptă, este redat prin succesiunea momentelor subiectului.

În practica şcolară, la clasele mai mari, am transmis elevilor şi conceptele de *început* şi *final*, semnalându-le nu doar ca sinonime, ci drept termeni cu semnificaţie distinctă în unele opere literare. De asemenea, am discutat despre conceptul de „operă deschisă", care permite cititorului să se substituie instanţei auctoriale, orientând spre un anumit deznodământ acţiunea.

Timpul interior este un timp subiectiv. Se asociază cu durata personală – atemporală, în sensul lipsei unei definiri cronologice. Capătă mai degrabă o logică de un alt tip, aceea a actualizării întâmplărilor, trăirilor, în funcţie de modul în care o întâmplare o cheamă pe alta, un gând trimite la altul, o trăire se asociază cu o altă trăire, o idee este analogă alteia. Timpul interior poate fi marcat prin pauze între paragrafe, prin ghilimele. În ceea ce priveşte durata, timpul se poate dilata sau concentra, în funcţie de importnţa dată de narator evenimentului, acţiunii, gândului relatat.

Astfel, în opera lui Creangă, i-am invitat pe elevi să sesizeze ce caracteristică ar avea timpul sugerat în fragmentul din începutul părţii întâi a *„Amintirilor din copilărie"*: *„Stau câteodată şi-mi aduc aminte ce vremi şi ce oameni mai erau în părţile noastre pe când începusem şi eu, drăgăliţă-Doamne, a mă ridica băieţaş la casa părinţilor mei, în satul Humuleşti, din târg drept peste apa Neamţului..."*, asociat cu un fragment din partea a doua: *„Uite cum te trage pe furiş apa (amintirilor* nostalgice n.n.) *la adânc, şi din veselia cea mai mare cazi deodată în urâcioasa întristare!"*.

Elevii au observat că ritmul naraţiunii se încetineşte, că timpul pare a se mişca mai greoi. Nu acelaşi lucru se poate spune despre fragmentul în care Nică este fugărit de mătuşa Mărioara prin cânepă sau când se furişează gol-goluţ de la scaldă de-a dreptul prin grădinile oamenilor, sau când fuge de procitanie şi exemplele pot continua. Ritmul temporal este mult mai alert, determinat de starea sufletească a personajului, reabilitată rapid, chiar dacă are de trecut şi momente de cumpănă.

Personajele operei epice

Personajul literar are statutul unui actor. Viaţa sa se instituie pe hârtie şi are sens doar în cadrul operei respective. Uneori, în construirea personajului, autorul foloseşte ca model de inspiraţie o persoană reală, dar între cele două ipostaze nu se poate pune semnul egalităţii, deoarece personajul literar este o construcţie imaginară şi nu există decât în lumea ficţiunii textului literar.

Fiecare replică a unui personaj trebuie considerată doar în legătură cu contextul emiterii ei, temporal şi spaţial, sau în funcţie de cel căruia îi comunică: un alt personaj din operă, sinelui său sau chiar cititorului. Ni s-a părut necesar să clarificăm elevilor aceste aspecte, întrucât ei se întâlnesc cu opere a căror acţiune este plasată într-un timp istoric anume, altul de regulă decât cel în care ei trăiesc şi chiar în alt spaţiu decât cel autohton. Ei se întâlnesc cu tradiţii, mentalităţi, prejudecăţi, ordini sociale diferite şi vor înţelege bine mesajul operei dacă vor fi capabili să se transpună ei în realitatea operei şi nu invers.

În nuvela lui Negruzzi *„Sobieski şi românii"* elevii au prilejul să înţeleagă dimensiunea dragostei de ţară a celor 19 plăieşi, care preferă moartea decât să se încline în faţa duşmanilor. În felul acesta se poate reabilita, cu tact, o valoare morală care nu trebuie să se piardă: patriotismul, cu atât mai mult cu cât azi acesta nu mai presupune jertfa-limită sau nu în măsura în care o acceptau înaintaşii noştri.

Tipuri de personaje

Se poate face o clasificare a tipurilor de personaje:

1) După locul ocupat în economia operei: *protagonist* – participant la toate episoadele importante ale acţiunii (Vitoria Lipan din *Baltagul*, de Mihail Sadoveanu); *personaj secundar* – prezent doar în unele episoade ale desfăşurării acţiunii (Gheorghiţă din acelaşi roman); *personajul episodic* – apare într-unul dintre episoadele acţiunii, nu este implicat în conflict (Ghirai din poemul eroic *Dan, căpitan de plai*, de Vasile Alecsandri); *personajul figurant* – nu este prezent în acţiune, dar celelalte personaje sau naratorul vorbesc despre el (Dimitrie Cantemir şi ispravnicul de Neamţ, personaje figurante din nuvela *Sobieski şi românii*, de Costache Negruzzi, Nechifor Lipan din *Baltagul*);

2) După construcţie: *personaj individualizat* – reprezintă un singur individ complex sau parţial caracterizat; (Nică a lui Ştefan a Petrei, din *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă); *personaj colectiv* – grup de personaje, neindividualizate, care pune în lumină mentalităţile unei clase sociale sau psihologia unei anumite categorii de indivizi (românii, din nuvela *Sobieski şi românii*);

3) După scindare: *personaj pozitiv* – exponent al binelui, al integrităţii spirituale, erou sau model existenţial (Prâslea din basmul popular *Prâslea cel voinic şi merele de aur*); *personaj negativ* – exponent al răului, viciat, antierou (Paşa Hassan, din balada cultă omonimă, de George Coşbuc);

4) După sursa de inspiraţie: *personaj imaginar* – rezultat al puterii ficţionale a autorului, fără corespondent în plan real; (Prâslea); *personaj atestat istoric* – are corespondent în plan real, dar imaginaţia autorului îşi face prezenţa prin anumite fapte, gesturi, atitudini şi vorbe puse pe seama acestuia (Mihai Viteazul, din *Paşa Hassan*).

Moduri de expunere în textul epic

Trebuie amintite mai întâi modalităţile narării: *relatarea, reprezentarea, comentariul naratorului*; Acestor modalităţi ale narării le corespund următoarele moduri de expunere: *naraţiunea, descrierea, dialogul şi argumentarea, monologul şi monologul interior.*

Naraţiunea presupune reprezentări, relatări de acţiuni şi evenimente. Naraţiunea poate fi: *lineară* (dă iluzia realităţii); *circulară* (revenirea în final la punctul de pornire); *paralelă* (urmăreşte acţiunea pe două sau mai multe planuri); *în spirală* (bazată pe o evoluţie a discursului în funcţie de înşiruirea gândurilor naratorului); *în ramă* (actualizeând două naraţiuni, una cuprinsă în cealaltă);

Descrierea este o individualizare a naraţiunii în reprezentări particulare de obiecte şi personaje, imaginile obţinute fiind: *tabloul (*descrierea lucrurilor, animalelor şi plantelor etc.), *cadrul (element al descrierii distinct de cel al naraţiunii)* şi *portretul (*descrierea personajelor*), panorama sau natura moartă.*

În raport cu naraţiunea, descrierea (în genul epic) este identificată ca „pauză descriptivă", în calitate de concept operaţional.

Argumentarea constituie un mijloc de a susţine, a întări, a dovedi sau a demonstra o afirmaţie. Naratorul, de obicei neimplicat, simte imboldul de a-şi exprima, mai discret sau mai făţiş, o apreciere asupra unei situaţii, asupra unui personaj sau să-şi mărturisească propriile-i opinii sau sentimente. Şi face aceasta cu ajutorul unor argumente de circumstanţă.

Naraţiunea, descrierea şi argumentarea sun moduri de expunere monologate.

Dialogul constă în schimbul de replici între personaje, cu inversarea regulată a statutului de emiţător-receptor. Recurgerea la dialog este un prilej de dinamizare a acţiunii, de relevare a particularităţilor de limbaj şi de caracter a personajelor, precum şi de actualizare a unui context social. Compoziţia unei structuri narative presupune îmbinarea într-o anumită proporţie a scenelor dialogate sau dramatice cu descrierea sau naraţiunea directă şi a ambelor cu rezumatul narativ.

Monologul, ca mod de expunere, înseamnă, în cel mai simplu mod spus, vorbirea unui personaj. El poate fi rostit, verbalizat sau interiorizat, rezonant doar în forul intim al personajului.

Scanned with OKEN Scanner

Concluzii

Aceste probleme ţin de articularea globală a oricărei structuri epice. Conceptele operaţionale sunt în mare măsură transferabile de la un text la altul şi elevii trebuie să poată distinge nuanţat efectele mai mult sau mai puţin distincte în opere aparţinând aceluiaşi autor sau în opere ale unor autori diferiţi, dar valorificând aceeaşi temă în acelaşi tip de structură particulară (specie literară). Am considerat că elevul de gimnaziu trebuie să-şi însuşească aceste concepte şi să fie capabil, în perspectiva mai apropiată sau în viitor, să le aplice în lecturile sale.

Deaceea am propus în CDŞ un curs opţional intitulat *„Prin text, dincolo de text"*, prin care se asigură sistematizarea şi aprofundarea cunoştinţelor de naratologie prevăzute de programa şcolară. Practic am realizat acest opţional la o clasă a VI-a, pentru că acum nivelul şi cunoştinţele elevilor permit cel mai bine o astfel de extindere. Programa şi conţinuturile acestui opţional vor fi prezentate în articolul următor.

Bibliografie:

1. Bahtin, Mihail – *Probleme de literatură şi estetică*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1968;
2. Barthes, Roland – *Romanul povestirii*, Bucureşti, Editura „Univers", 1987;
3. Barthes, Roland – *Plăcerea lecturii*, Bucureşti, Editura „Univers", 1988.

MEŞTERUL MANOLE – SIMFONIE ROMÂNEASCĂ A DESTINULUI

(MANOLE THE CRAFTSMAN – A ROMANIAN SYMPHONY OF DESTINY)

prof. Florina Paşcanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 10, Suceava

Abstract:

Mioriţa and Manole the Craftsman, the two ballads that synthesize the spiritual profile of the Romanian people, are both built around the idea of death: in both of them death is a passing gate towards a superior level of existence that supposes the integration in the rhythm of the universe. But Manole the Craftsman adds a more subtle aspect transforming it into a creative death (according to the principle "On earth as it is in heaven"), to which one cannot arrive but by surpassing certain obstacles/ initiatory tests. We can find in it the Geto-Dacian belief in immortality (the doctrine of Zalmoxis) clad in the apparel of a Romanic language.

Motto: *„Adeziunea unui popor la unul sau la altul dintre scenariile mitice, la una sau alta dintre imaginile exemplare, spune mai mult despre sufletul lui profund decât un mare număr de întâmplări istorice."*

(*Mircea Eliade, Meşterul Manole*)

Mioriţa şi Meşterul Manole

(...) folclorul poetic românesc n-a reuşit niciodată să depăşească aceste două capodopere elaborate în jurul ideii de moarte creatoare şi moarte senin acceptată. (Mircea Eliade – *Meşterul Manole*).

Întreaga spiritualitate românească e concentrată în aceste două balade: toposul românesc, acceptarea morţii, cu o senină detaşare (atitudine caracteristică mai ales moldovenilor), în *Mioriţa*, sau pentru că nu există altă posibilitate (atitudine caracteristică mai ales muntenilor), în *Meşterul Manole*. O moarte care nu e sinonimă cu extincţia (excluderea), ci presupune doar un alt mod de integrare în ritmul universului, în acel „sân al lui Zamolxe", edenic, al strămoşilor geto-daci, care, după spusele împăratului roman Iulian Apostatul, credeau că „nu mor, ci numai schimbă locuinţa".

Dacă, însă, *Mioriţa* poate fi considerată un frumos cântec de înmormântare a unui flăcău ucis din invidie şi lăcomie, *Meşterul Manole* repetă Mitul Creaţiei Originare...

Rit al construcţiei...

Dacă vrei ca podul să stăvilească inundaţia, / Cu apă şi sânge stropeşte-i fundaţia... (Proverb scoţian)

Orice creaţie e unică. Ea presupune o invenţie/ o realizare inedită (care nu exista până atunci), *„o extragere din neant"*, cum sună unul dintre sensurile propuse pentru acest termen de dicţionarul Larousse. Dar e vorba, oare, numai de „o extragere din neant" (haos) ?!... Nu, ne răspund acele mituri cosmologice, cu origini în zona dintre Gange şi Indus, care prezintă crearea Universului prin sacrificarea unui gigant primordial – Purusha (sanscr., *om*), în *Rig-Veda*, Ymir în mitologia nordică – al cărui trup oferă materia din care e făcut universul, în timp ce actul sacrificiului îi dă suflul vieţii, energia, prin însăşi violenţa lui.

Aceasta e, poate, una dintre cele mai importante idei ale mentalităţii arhaice: nimic nu poate apărea şi dura dacă nu i se conferă / transferă viaţă şi suflet. Transferul se face prin sacrificarea unei făpturi. Orice constructor / creator reface din nou / imită actul creaţiei primordiale prin sacrificiu (moarte violentă), care întrerupe o viaţă umană obişnuită, dar cu potenţiale încă existente, neconsumate. Iar cum, potrivit aceleeaşi mentalităţi arhaice, omul e măsura tuturor lucrurilor, sacrificiile cele mai indicate pentru asigurarea viabilităţii şi durabilităţii unor intreprinderi mai mult sau mai puţin materiale sunt cele umane. Căci între cosmos-om-casă există o strânsă legătură: omul e un microcosmos, iar casa/ templul/ cetatea e (situată în) centrul universului, o adevărată *axis mundi*, aşadar.

Aşa se explică jertfirea (sacrificarea) Ifigeniei de către tatăl ei, Agamemnon (pentru a asigura victoria aheilor asupra Troiei), sacrificarea fiului său, Isaac, de către patriarhul Abraham, ca test pentru dragostea şi supunerea faţă de Yahweh (*Vechiul Testament, Geneza*, XVIII 23-33), multe dintre scheletele umane găsite în fundaţiile unor mari construcţii, legenda podului de la Vişegrad, de pe Drina, a cetăţii Scutari (Albania) ş.a.m.d. Dar cea mai zguduitoare dintre ele e povestea construirii Ierihonului, din *Cartea Regilor* (XVI, 34): „În vremea lui Ahab, Hiel de Bethel construi Ierihonul; îi puse temelia cu preţul lui Abiram, primul său născut şi cu preţul lui Segub, fiul său cel mai tânăr, îi puse porţile, după cum îi ceruse Cel Veşnic, prin Josua, fiul lui Nun".

Zguduitoare pentru noi, cei de azi, pentru care moartea e un sfârşit definitiv. Stră-strămoşii noştri, dacii, se considerau, nemuritori, însă. Se bucurau când mureau în război (generator de cele mai multe sacrificii şi acte eroice): moartea era pentru ei o poartă prin care doar cei mai buni, deveniţi eroi, pătrundeau într-o altă lume, situată la un alt nivel, superior. Nu se temeau de moarte, prin urmare, căci ea era pentru ei un nou început.

Cu timpul, când omul a evoluat, viaţa a căpătat o altă valoare pentru el şi sacrificarea fiinţelor umane a fost înlocuită cu îngroparea în temelii a măsurii umbrei unui om (ceea ce antrena, până la urmă, tot moartea persoanei în cauză, după credinţele cele mai răspândite), a unei efigii sau cu sacrificarea unui animal, a unei păsări, cu o ofrandă vegetală, alimentară sau... chiar monetară. Această credinţă se suprapune alteia, mai vechi, potrivit căreia ridicarea unui edificiu presupune încălcarea „drepturilor de proprietate" (în termeni juridici moderni) a spiritelor locului, cărora li se

„cumpără" bunăvoinţa printr-un dar, aşa cum tot printr-un dar pot fi convinşi zeii să-i ajute pe muritori. Azi, încă, se îngroapă uneori în temelia unei noi construcţii o sfoară cu care s-a măsurat silueta unui copil – în Bulgaria, o broască – în unele zone din Anjou ş.a.m.d. Casa în care am copilărit, situată în oraşul Suceava şi purtând pe frontispiciu anul 1932, are şi ea în temelii un cocoş...

... Şi nu numai atât...

(...) fără jertfă-n lume nimica nu e trainic... (D. Anghel, Şt. O. Iosif – *Artistul*)

Pe teritoriul românesc se cunosc numeroase variante ale baladei *Meşterului Manole*. Pe baza lor (mai ales a variantelor Alecsandri, Teodorescu, Pamfile), am putea schiţa un scenariu general, în care fiecare *act* are un anume fundal melodic şi un leitmotiv specific, pe care eu l-aş numi *vocea destinului*.

Dar mai întâi şi mai întâi avem *prologul* (alegerea locului şi prezentarea personajelor): „Pe Argeş în jos,/ Pe un mal frumos,/ Negru Vodă trece,/ Cu tovarăşi zece:/ Nouă meşteri mari,/ Calfe şi zidari/ Şi Manole zece,/ Care-i şi întrece./ Merg cu toţi pe cale, să aleagă-n vale/ Loc de monastire/ Şi de pomenire". (A se compara cu începutul *Mioriţei*.) Melodia lină, învăluitoare, armonioasă, ca şi peisajul, e frântă de leitmotiv: imaginea zidului părăsit şi urletele câinilor, care, familiarizaţi cu nevăzutul, simt spiritul nefast al locului. E *prevestirea*. („Aşa bate la uşă destinul", ar fi spus Beethoven.)

Valea, care apare în ambele balade, e un loc al transformărilor, al recoltelor. Acolo harul lui Dumnezeu poate germina în sufletul uman, stimulând *creaţia*. Iar motivul *căutării*, frecvent la toate popoarele lumii, se împleteşte cu acela al *ruinelor*, pe care superstiţiile româneşti (şi nu numai) le consideră un loc impur, care aduce nenorocire. Ordinul domnului cade rece, clar, precis, ca ordinul tuturor domnilor din basme: „Aici să-mi duraţi/ Monastire 'naltă/ cum n-a mai fost altă/ Că v-oi da averi,/ V-oi face boieri./ Iar de nu, apoi/ V-oi zidi pe voi/ V-oi zidi de vii/ Chiar în temelii!"

Vin, apoi, *eşecul* constructorilor, datorat, probabil, nesocotirii superstiţiei populare (ritm uniform, sacadat, leitmotiv: „Ziua ce zidea/ Noaptea se surpa"), *visul şi legământul încălcat* (leitmotiv: legământul) şi, în sfârşit, *probele iniţiatice*, pentru că doar cel mai bun poate însufleţi o mănăstire „cum n-a mai fost altă" (unică) şi care să rămână de pomenire (amintire) pentru viitoarele generaţii, atrăgând harul divin asupră-i (devenind sacră). De aceea, când, pentru a-şi salva iubirea pământeană (profană), meşterul invocă divinitatea, el nu face, în fond, decât să-i sugereze, cu sau fără voie, obstacolele pe care trebuie să le depăşească cea deja aleasă („floarea câmpului"). Ritm – crescendo. Leitmotiv: „Ea tot venea/ şi s-apropia (...)/ Ea mereu venea,/ Pe drum şovăia,/ Şi s-apropia./ Şi, amar de ea,/ Iată c-ajungea".

Stop-cadru ... şi începe zidirea (creaţia): din *vale* se ridică *muntele*. Două linii melodice se desfăşoară, în paralel, completându-se, continuându-se: zidul care creşte implacabil, din durerea „turbată", amorţită, a meşterului (care trece, astfel, prin propria probă iniţiatică), în plânsul iubitei, al cărui suflet capătă alt corp... Totul se concentrează în jurul acestui leitmotiv. Un al doilea cerc, vertical, începe să se contureze pe măsură ce se înalţă mănăstirea, intersectându-l pe cel dintâi, orizontal, care s-a înfiripat chiar în momentul începerii căutării locului potrivit pentru construcţie.

Păcatul trufiei se pedepseşte („Ca noi, meşteri mari/ Calfe şi zidari/ Alţii nici că sânt / Pe acest pământ."), mai ales atunci când e şi atac la unicitate (perfecţiune): „Putem să zidim/ *Altă monastire*/ Pentru pomenire/ Mult mai luminoasă/ Şi mult mai frumoasă!" Dar cel mai bun dintre ei nu mai poate jertfi, încă o dată, ce-are mai scump în viaţă !... Pedeapsa nu întârzie: din ordinul domnului (alt orgolios), schelele sunt doborâte şi meşterii rămân pe acoperiş.

...Şi iată şi epilogul... *Zborul*, încercarea de eliberare, de ieşire din cercul vertical, a meşterilor, eşuează. Dar dacă nouă dintre ei mor, zdrobindu-se de pământ, ca odinioară, Icar, care s-a apropiat prea mult de soare, Manole aude urcând din ziduri plânsul iubitei şi, pe acest fundal, moartea devine şi pentru el poarta de trecere spre un alt nivel de existenţă, singurul unde îşi poate regăsi acea parte din suflet transpusă-n creaţie. Masculinul şi femininul, yang şi yin, materia şi spiritul, cel care emite vitalitatea şi purtătorul ei, care însufleţeşte, sunt reuniţi. De aceea soţia marelui meşter e (viitoare) mamă, de aceea marele meşter se transformă într-o fântână (un izvor/ o cruce şi o cişmea...) E fântâna nelipsită de lângă construcţiile sacre, fântâna care uneşte, ca şi mânăstirea, dar în alt fel, cele trei tărâmuri: adâncul pământului din care izvorăşte, lumea aceasta şi înaltul cerului, pe care-l oglindeşte.

Destinul s-a împlinit...

Concluzie

Mioriţa şi *Meşterul Manole*, cele două balade care sintetizează profilul spiritual al poporului român, sunt construite, ambele, în jurul ideii de moarte: în ambele moartea e o poartă de trecere spre un nivel existenţial superior, ce presupune integrarea în ritmul universului. *Meşterul Manole* îi adaugă, însă, o valenţă mai subtilă, transformând-o în moarte creatoare (după principiul „Ce e în Cer e şi pe Pământ"), la care nu se poate accede decât depăşind anumite obstacole/ probe iniţiatice. Regăsim în ea credinţa geto-dacă în nemurire (doctrina lui Zamolxe), îmbrăcată în straiul unei limbi romanice.

Sacrificiul lui Iisus, învierea la un alt nivel ş.a., fiind asemănătoare cu credinţele strămoşilor autohtoni, înţelegem de ce poporul român s-a născut creştin. Înţelegem de ce nu a putut părăsi acest pământ, ci, pus mereu la încercare de istorie, ca destin, a acceptat probele iniţiatice.

Şi înţelegem şi de ce, deşi credinţe în sacrificiul creaţiei există în toată lumea, ele au dat naştere la adevărate capodopere ale literaturii populare doar în aceste zone din sud-estul Europei, aflate în calea tuturor urgiilor.

Bibliografie:

1. Eliade, Mircea – *Meşterul Manole*, în *De la Zamolxe la Gingis Han*, Bucureşti, Editura „Humanitas", 1995;
2. *** – *Balade populare româneşti*, Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1967.

LUCIAN BLAGA ŞI „SPAŢIUL MIORITIC" – ATITUDINI SPECIFICE POPORULUI ROMÂN

(LUCIAN BLAGA AND THE MIORITIC SPACE – ATTITUDES SPECIFIC TO THE ROMANIAN PEOPLE)

înv. Lenuţa Fodor,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ştefan cel Mare", com. Zemeş, jud. Bacău

Abstract:

Lucian Blaga, the author of The Trilogy of Culture, at the beginning of the book the Mioritic Space places in equation the Romanian song with the Romanian scenery, establishing that indestructible relationship that man has with nature. He refers to that song of the shepherds and shepherdesses who, for decades, have been roaming through the mountains, following the "commands of destiny" and who are tightly bound to the ancestral land. They felt the joy, the suffering, and nature took part to man's emotions each time.

Scanned with OKEN Scanner

Scriitorul Lucian Blaga şi specificul naţional românesc

Opera scriitorului şi marelui filosof Lucian Blaga cuprinde câteva elemente de specific naţional, identificabile, actuale chiar şi în vremurile de astăzi. Scrierile sale accentuează imprtanţa comuniunii om-natură, precum şi interferenţele spaţiului „mioritic" cu fiinţa umană.

Tot ceea ce ne înconjoară ne reprezintă ca identitate şi nu putem să „scăpăm" de anumite sentimente, chiar de-am fi fixaţi pe un alt „plai". Parte din identitatea noastră este relieful armonios, dar şi doina, cântecul lin de dor. Nu în ultimul rând, graiul românesc îl vom duce cu noi peste tot. Ne mândrim că avem cuvântul *dor,* un cuvânt care nu poate fi tradus într-o altă limbă străină.

Abordarea relaţiei timp-spaţiu în opera literară a scritorului

Relaţia timp-spaţiu este relevantă pentru abordarea temei sus-numite. Timpul trăit se fragmentează în momente, spaţiul trăit se delimitează în locuri. Spaţiul serveşte inteligenţa, timpul intuiţia. Limbajul divulgă complicitatea spaţiu- timp. Nimic nu se petrece în timp fără a se situa în spaţiu.

Lucian Blaga, autorul Trilogiei culturii, în cartea Spaţiul mioritic, pune, în debutul acesteia, în „ecuaţie" – *cântecul* cu *peisajul românesc*, stabilind acea relaţie indestructibilă, pe care o are omul cu natura. El se referă la acel *cântec* al băciţelor sau al ciobanilor care, de zeci de ani, cutreieră munţii, urmărind *„porunca destinului"* şi care, se simt strâns legaţi de pamântul strămoşesc. Ei au simţit bucuria, suferinţa, iar natura a luat parte de fiecare dată la emoţiile omului.

Doina în viziunea lui Blaga

„Doinei" îi revine o semnificaţie, care, spune autorul, *„n-a fost niciodată subliniată în toată importanţa ei"*. Aşa cum ruşii pun cântecul lor în legătură cu *stepa,* aşa şi autorul gândeşte să alăture „doina" de „plaiul mioritic". Linia melodică a acestui cântec ne face părtaşi la sentimente de dor, cu suişurile şi coborâşurile lui, asemeni culmilor de deal şi de munte.

Spaţiul mioritic ca destin strămoşesc al fiinţei ciobanului

Se pun în discuţie versurile de debut ale baladei „Miorița". „Pe-un picior de plai/ Pe-o gură de rai"... . Aici Lucian Blaga subliniază *spaţiul* ca pe o zonă a „celuilalt tărâm". Se referă în special la omul care trăieşte la şes; inconştient, acesta trăieşte pe „plaiul mioritic". Prin cântec se crează atmosfera nostalgică, specifică „plaiului". Locuitorul, băştinaş al „plaiului", deşi suportă adversităţile naturii schimbătoare la înălţime, nu va evada niciodată din tovărăşia acestui spaţiu.

Lucian Blaga asociază solidaritatea fiinţei ciobanului cu acest spaţiu, cu destinul strămoşesc, care este urmat fără crâcnire. Nu întâmplător, expresiile *„aici m-am născut, aici vreau să mor"* sau *„să mă îngropi lângă morţii mei"* fac obiectul sentimentului de stabilitate.

Atitudini caracteristice sufletului popular

Referindu-se la aceeaşi „Miorița", autorul receptează atitudini caracteristice sufletului popular:

1. Eroul baladei îşi imaginează nunta în cosmic, cu participarea efectivă a elementelor naturii. El nu se teme în faţa morţii, nici nu-şi ia măsuri de precauţie la avertismentul mioarei năzdrăvane. Cuprins de frumuseţea „plaiului", cade în terenul atmosferei de inefabil, de imponderabil.

Mai târziu, în capitolul „Spiritualităţi bipolare", găsim un corespondent în literatura rusă. Romanul „Fraţii Karamazov" al lui Dostoievski, îl prezintă pe Alioşa lângă sicriul stareţului Zosima, ascultând evanghelia despre nunta din Caana. Viziunea se lărgeşte în imaginaţia eroului, astfel încât, deodata nu mai există moarte şi tristeţe, ci veselie, nuntă şi *„vinul marii bucurii"*.

2. Asemenea sufletului care-şi simte drumul suind şi coborând, trimiţându-ne la ceea ce numim de fapt „deal – vale", autorul face comparaţie cu modul de dispunere al caselor, la munte şi la şes.

Nu se aseamănă modul de aşezare al caselor de la munte cu cel de la şes, dar nici nu se compară cu modul de aşezare din alte ţări. Românii de la şes îşi construiesc casele distanţat, lăsând goluri între ele, fie chiar printr-o curte sau o grădină, în amintirea locuitorilor de la munte care-şi construiesc casa pe deal, spre a avea în dominaţie priveliştea văii, despărţitoare de aşezări omeneşti. „Duhul arhitecturii" se reflectă pe deplin în construcţia de case ţărăneşti ori a bisericuţelor. Specificul arhitectonic demonstrează, după cum spune Blaga, un efect negativ al orizontului spaţial.

La ruşi, stilul construcţiilor relevă tendinţa de expansiune, casa rusească face „risipă de spaţiu". Orizontul invită la întinderea construcţiei tot mai mult. Arhitectura apuseană nordică manifestă o tendinţă de expunere spre înalt, spre cer.

3. Poezia populară are o metrică cu totul şi cu totul specială, identificând aici, un alt argument în favoarea ideii despre orizontul specific. Versul are silabe accentuate şi neaccentuate, precum relieful de deal şi de vale.

Limba românească şi-a creat concomitent cu crearea spaţiului nostru, un ritm axat mai mult pe troheu şi pe iamb. Autorul face specificaţia că astfel de metrică se mai găseşte în Europa, dar, în orizontul nostru s-a optat mai mult pe acest stil de versificaţie.

4. În unul şi acelaşi peisaj pot coexista suflete fixate în spaţii metrice diferite. Aici Blaga exemplifică prin saxonul strâmtorat pe plaiul ardelenesc de sute de ani şi ciobanul autohton. Ambii îşi cântă dorul de plaiul de unde îşi trag rădăcinile, şi depărtarea inconştientă dintre ei nu poate fi depăşită, deşi trăiesc în mijlocul aceluiaşi spaţiu.

5. Limba, graiul românesc a evoluat şi a suferit modificări odată cu cele ale spaţiului geografic. Dar ceea ce s-a păstrat a fost „nostalgia plaiului", perpetuată inconştient în sufletul românului, atunci când nu avea niciun fel de patrie. Frumos spune autorul când *„sfântul plai"* [...] *„îi ţinea loc de patrie"*. Referitor la „nostalgie, dor", îmi voi permite să-l citez pe domnul Cristian Arhip, profesor universitar doctorand, de la Universitatea *Petre Andrei* din Iaşi. Domnia sa face o corespondenţă a două dimensiuni: DOR şi ROD. Prima dimensiune reprezintă spiritualitatea, metafizica, absolutul, pe când cea de a doua este dimensiunea materială, palpabilă şi concretă.

Concluzii

La Lucian Blaga, peisajul este integrat în toată fiinţa umană şi devine ascultătorul bucuriilor şi tristeţilor sufleteşti. El ia parte la destinul românului precum „al doilea obraz al omului".

Având în vedere cele prezentate, se poate afirma că interacţiunea spaţiu-timp capătă nu numai o dimesiune mioritică, ci reprezintă un mod de comunicare între trecut şi prezent, între prezent şi viitor. Prin redimensionarea acţiunii se produce o confruntare de idei, opinii şi argumente, se creează situaţii de viaţă centrate pe disponibilitatea şi dorinţa de cooperare a oamenilor, pe implicarea lor directă şi activă, pe influenţa reciprocă din interiorul şi exteriorul comunităţii, din interacţiunea socială a personajelor participante la derularea acţiunii. O formă specifică a activităţii creatoare a scriitorului Lucian Blaga o constituie evidenţierea trăsăturilor caracteristice ale unor personaje, aspect care presupune efort de gândire atât din partea autorului, cât şi a cititorului. Intervenţiile voite în desfăşurarea acţiunii crează situaţii noi prin modificarea sau prin schimbarea atitudinii, a poziţiei unui personaj.

Bibliografie:

1. Arhip, Odette – *Retorica identităţii naţionale*, Iaşi, „Junimea", 2008;
2. Blaga, Lucian – *Spaţiul mioritic*, Bucureşti, Editura „Humanitas", 1994;
3. Popa, Doina-Mihaela – *Comunicare interculturală, vol. I*, Iaşi, „Junimea", 2006;
4. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

Scanned with OKEN Scanner

Scriitorul Lucian Blaga şi specificul naţional românesc

Opera scriitorului şi marelui filosof Lucian Blaga cuprinde câteva elemente de specific naţional, identificabile, actuale chiar şi în vremurile de astăzi. Scrierile sale accentuează imprtanţa comuniunii om-natură, precum şi interferenţele spaţiului „mioritic" cu fiinţa umană.

Tot ceea ce ne înconjoară ne reprezintă ca identitate şi nu putem să „scăpăm" de anumite sentimente, chiar de-am fi fixaţi pe un alt „plai". Parte din identitatea noastră este relieful armonios, dar şi doina, cântecul lin de dor. Nu în ultimul rând, graiul românesc îl vom duce cu noi peste tot. Ne mândrim că avem cuvântul *dor,* un cuvânt care nu poate fi tradus într-o altă limbă străină.

Abordarea relaţiei timp-spaţiu în opera literară a scritorului

Relaţia timp-spaţiu este relevantă pentru abordarea temei sus-numite. Timpul trăit se fragmentează în momente, spaţiul trăit se delimitează în locuri. Spaţiul serveşte inteligenţa, timpul intuiţia. Limbajul divulgă complicitatea spaţiu- timp. Nimic nu se petrece în timp fără a se situa în spaţiu.

Lucian Blaga, autorul Trilogiei culturii, în cartea Spaţiul mioritic, pune, în debutul acesteia, în „ecuaţie" – *cântecul* cu *peisajul românesc*, stabilind acea relaţie indestructibilă, pe care o are omul cu natura. El se referă la acel *cântec* al băciţelor sau al ciobanilor care, de zeci de ani, cutreieră munţii, urmărind *„porunca destinului"* şi care, se simt strâns legaţi de pamântul strămoşesc. Ei au simţit bucuria, suferinţa, iar natura a luat parte de fiecare dată la emoţiile omului.

Doina în viziunea lui Blaga

„Doinei" îi revine o semnificaţie, care, spune autorul, *„n-a fost niciodată subliniată în toată importanţa ei"*. Aşa cum ruşii pun cântecul lor îi legătură cu *stepa,* aşa şi autorul gândeşte să alăture „doina" de „plaiul mioritic". Linia melodică a acestui cântec ne face părtaşi la sentimente de dor, cu suişurile şi coborâşurile lui, asemeni culmilor de deal şi de munte.

Spaţiul mioritic ca destin strămoşesc al fiinţei ciobanului

Se pun în discuţie versurile de debut ale baladei „Miorița". „Pe-un picior de plai/ Pe-o gură de rai"... . Aici Lucian Blaga subliniază *spaţiul* ca pe o zonă a „celuilalt tărâm". Se referă în special la omul care trăieşte la şes; inconştient, acesta trăieşte pe „plaiul mioritic". Prin cântec se crează atmosfera nostalgică, specifică „plaiului". Locuitorul, băştinaş al „plaiului", deşi suportă adversităţile naturii schimbătoare la înălţime, nu va evada niciodată din tovărăşia acestui spaţiu.

Lucian Blaga asociază solidaritatea fiinţei ciobanului cu acest spaţiu, cu destinul strămoşesc, care este urmat fără crâcnire. Nu întâmplător, expresiile *„aici m-am născut, aici vreau să mor"* sau *„să mă îngropi lângă morţii mei"* fac obiectul sentimentului de stabilitate.

Atitudini caracteristice sufletului popular

Referindu-se la aceeaşi „Miorița", autorul receptează atitudini caracteristice sufletului popular:

1. Eroul baladei îşi imaginează nunta în cosmic, cu participarea efectivă a elementelor naturii. El nu se teme în faţa morţii, nici nu-şi ia măsuri de precauţie la avertismentul mioarei năzdrăvane. Cuprins de frumuseţea „plaiului", cade în terenul atmosferei de inefabil, de imponderabil.

Mai târziu, în capitolul „Spiritualităţi bipolare", găsim un corespondent în literatura rusă. Romanul „Fraţii Karamazov" al lui Dostoievski, îl prezintă pe Alioşa lângă sicriul stareţului Zosima, ascultând evanghelia despre nunta din Caana. Viziunea se lărgeşte în imaginaţia eroului, astfel încât, deodata nu mai există moarte şi tristeţe, ci veselie, nuntă şi *„vinul marii bucurii"*.

2. Asemenea sufletului care-şi simte drumul suind şi coborând, trimiţându-ne la ceea ce numim de fapt „deal – vale", autorul face comparaţie cu modul de dispunere al caselor, la munte şi la şes.

Nu se aseamănă modul de aşezare al caselor de la munte cu cel de la şes, dar nici nu se compară cu modul de aşezare din alte ţări. Românii de la şes îşi construiesc casele distanţat, lăsând goluri între ele, fie chiar printr-o curte sau o grădină, în amintirea locuitorilor de la munte care-şi construiesc casa pe deal, spre a avea în dominaţie priveliştea văii, despărţitoare de aşezări omeneşti. „Duhul arhitecturii" se reflectă pe deplin în construcţia de case ţărăneşti ori a bisericuţelor. Specificul arhitectonic demonstrează, după cum spune Blaga, un efect negativ al orizontului spaţial.

La ruşi, stilul construcţiilor relevă tendinţa de expansiune, casa rusească face „risipă de spaţiu". Orizontul invită la întinderea construcţiei tot mai mult. Arhitectura apuseană nordică manifestă o tendinţă de expunere spre înalt, spre cer.

3. Poezia populară are o metrică cu totul şi cu totul specială, identificând aici, un alt argument în favoarea ideii despre orizontul specific. Versul are silabe accentuate şi neaccentuate, precum relieful de deal şi de vale.

Limba românească şi-a creat concomitent cu crearea spaţiului nostru, un ritm axat mai mult pe troheu şi pe iamb. Autorul face specificaţia că astfel de metrică se mai găseşte în Europa, dar, în orizontul nostru s-a optat mai mult pe acest stil de versificaţie.

4. În unul şi acelaşi peisaj pot coexista suflete fixate în spaţii metrice diferite. Aici Blaga exemplifică prin saxonul strâmtorat pe plaiul ardelenesc de sute de ani şi ciobanul autohton. Ambii îşi cântă dorul de plaiul de unde îşi trag rădăcinile, şi depărtarea inconştientă dintre ei nu poate fi depăşită, deşi trăiesc în mijlocul aceluiaşi spaţiu.

5. Limba, graiul românesc a evoluat şi a suferit modificări odată cu cele ale spaţiului geografic. Dar ceea ce s-a păstrat a fost „nostalgia plaiului", perpetuată inconştient în sufletul românului, atunci când nu avea niciun fel de patrie. Frumos spune autorul când *„sfântul plai"* [...] *„îi ţinea loc de patrie"*. Referitor la „nostalgie, dor", îmi voi permite să-l citez pe domnul Cristian Arhip, profesor universitar doctorand, de la Universitatea *Petre Andrei* din Iaşi. Domnia sa face o corespondenţă a două dimensiuni: DOR şi ROD. Prima dimensiune reprezintă spiritualitatea, metafizica, absolutul, pe când cea de a doua este dimensiunea materială, palpabilă şi concretă.

Concluzii

La Lucian Blaga, peisajul este integrat în toată fiinţa umană şi devine ascultătorul bucuriilor şi tristeţilor sufleteşti. El ia parte la destinul românului precum „al doilea obraz al omului".

Având în vedere cele prezentate, se poate afirma că interacţiunea spaţiu-timp capătă nu numai o dimesiune mioritică, ci reprezintă un mod de comunicare între trecut şi prezent, între prezent şi viitor. Prin redimensionarea acţiunii se produce o confruntare de idei, opinii şi argumente, se creează situaţii de viaţă centrate pe disponibilitatea şi dorinţa de cooperare a oamenilor, pe implicarea lor directă şi activă, pe influenţa reciprocă din interiorul şi exteriorul comunităţii, din interacţiunea socială a personajelor participante la derularea acţiunii. O formă specifică a activităţii creatoare a scriitorului Lucian Blaga o constituie evidenţierea trăsăturilor caracteristice ale unor personaje, aspect care presupune efort de gândire atât din partea autorului, cât şi a cititorului. Intervenţiile voite în desfăşurarea acţiunii crează situaţii noi prin modificarea sau prin schimbarea atitudinii, a poziţiei unui personaj.

Bibliografie:

1. Arhip, Odette – *Retorica identităţii naţionale*, Iaşi, „Junimea", 2008;
2. Blaga, Lucian – *Spaţiul mioritic*, Bucureşti, Editura „Humanitas", 1994;
3. Popa, Doina-Mihaela – *Comunicare interculturală, vol. I*, Iaşi, „Junimea", 2006;
4. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

Scanned with OKEN Scanner

ALTE MOTIVE ŞI TEME ÎN CREAŢIA LUI MARIN PREDA – MOTIVUL VISULUI ŞI AL LIBERTĂŢII INDIVIDULUI

(OTHER MOTIFS AND THEMES IN MARIN PREDA'S WORK – THE MOTIF OF THE DREAM AND OF THE INDIVIDUAL'S FREEDOM)

prof. Eugenia Ştefaniu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 6, Roman, jud. Neamţ

Abstract:

The dream as a way of leading an ideal existence occupies a special place in Marin Preda's novels. For Călin Surupăceanu (from the novel The Intruder) the dream becomes an image of the utopia of the lost paradise. As for the motif of freedom, it has become obvious that Preda's hero acts freely and consciously, but only for himself. He faces history directly and it is from this confrontation that the drama of his existence emerges.

Scurtă familiarizare cu motivele prezente în opera lui Marin Preda

Într-un studiu anterior ne-am oprit asupra *motivului vinei* în opera lui Marin Preda, vină cu urmări tragice care trimite le hybrisul antic, precum şi la *tema morţii* ca atare, a morţii în sine, ca fenomen iminent.

În studiul actual ne propunem să zăbovim asupra altor motive şi teme ale creaţiei prediste – *motivul visului* sub diferitele sale ipostaze şi cel al libertăţii individului aflat în confruntare directă cu istoria.

În ceea ce priveşte *motivul libertăţii*, s-a evidenţiat ideea că eroul lui Preda acţionează liber şi conştient, dar nu numai pentru sine. El se confruntă direct cu istoria şi, din această confruntare decurge dramatismul existenţei sale.

Motivul vinei

Primul motiv se întâlneşte mai ales în romanele *Intrusul* şi *Risipitorii* unde aproape toţi eroii visează. Un accident oarecare aflat în dezacord cu năzuinţele intime, înscrie eroii în spaţiul unei crize morale. Introspecţia eroilor este însoţită de un comportament anormal – apatie (Constanţa), irascibilitate (Petre Sterian), deprimare generală (doctorul Munteanu). Traumatismul moral primejduieşte echilibrul lăuntric, mulţi eroi predişti oferind lumii un suflet impenetrabil. Realmente muţi, nu-şi pot explica, lor şi celor apropiaţi, trăirile.

Din clipa despărţirii de soţ, Constanţa (*Risipitorii*) intră într-o somnolenţă maladivă. Alternanţa somn-veghe caracterizează criza morală a tinerei femei. Când vitalitatea i se năruie, feţele interioare ies la iveală şi scene crezute uitate îşi arată intensitatea receptării iniţiale.

Motivul visului

Un loc aparte îl ocupă în creaţia lui Preda visul ca trăire a unei existenţe ideale. Pentru Călin Surupăceanu (romanul *Intrusul*) visul devine o imagine a utopiei paradisului ratat. În urma eşecului suferit, Călin recurge la o soluţie externă, edificatoare pentru luciditatea cu care îşi judecă actele: trăirea în vis a unei existenţe ideale de unde răul este extirpat.

El imaginează o utopie. Un naufragiu îl duce împreună cu Maria pe o fictivă insulă a lui Euthanasius. Acolo poate întemeia istoria, existenţa socială. Dar lumea ideală pe care încearcă să o construiască se dovedeşte a fi curând invadată de germanii neîncrederii, ai urii şi ai violenţei.

Cu nuanţe noi, binele şi răul se impun cu similară stringenţă, lumea lipsită de tragedii pare cu neputinţă. Sub teamă şi supunere, Călin descoperă realităţi îngrozitoare. Unul din urmaşi este omorât şi furiei neputincioase a tatălui, ucigaşul îi răspunde cu indiferenţă.

Aceeaşi indiferenţă, aceeaşi senină participare la crimă le citeşte pe chipurile celorlalţi, inclusiv al Mariei. Astfel, eroul a epuizat toate posibilităţile în încercarea de a elimina răul, fără a găsi soluţia. Viaţa nu i-a oferit răspuns; nici în lumea ideală, construită după voinţa noastră nu lipseşte durerea.

Toate problemele şi motivele analizate, atât în prima parte a studiului nostru, cât şi în această a doua parte, se întâlnesc, într-un fel sau altul, în tema libertăţii, temă comună creaţiilor prediste.

Dubla origine a dramei ţăranului

În romanele lui Marin Preda omul acţionează liber şi conştient, dar nu numai pentru sine. Personajul se confruntă direct cu istoria. De aici, din această înfruntare decurge dramatismul existenţei sale.

În *Moromeţii*, mai ales în volumul al II-lea, istoria îşi exercită agresiunea asupra codului existenţei a unei întregi clase sociale. Drama ţăranului are o dublă origine: pe de o parte ea ţine de avatarurile esenţei şi ale condiţiei umane în general, pe de altă parte se datorează multiplelor determinări istorice care, la un moment dat hotărăsc soarta unei clase sociale şi a indivizilor care o compun. În cazul lui Ilie Moromete, aceste două tendinţe se întâlnesc, contopindu-se şi conturând un destin tragic pe care însuşi Marin Preda l-a numit *„realitatea cumplită a dispariţiei clasei ţărăneşti"*. Ca urmare, personajul trăieşte nu numai o dramă individuală, provocată de destrămarea propriei familii, ci şi ca exponent al ei, o dramă a întregii colectivităţi săteşti.

Directa înfruntare a omului cu istoria

Şi drama lui Călin Surupăceanu din *Intrusul* izvorăşte din directa înfruntare a omului cu istoria. „Intrusul" este un străin autohton, un om al unei lumi neomogenizate spiritual, pus brutal în faţa absurdului prin inversarea raportului dintre conţinutul faptelor şi perceperea formei lor. „Greşeala" de a fi salvat de la moarte un beţiv este anacronic secondată de o vină inexistentă, de altă natură; cuvintele directorului combinatului *„- De, dacă te apuci şi vorbeşti faţă de cine nu trebuie ce-ţi trece prin cap!"*, constituie un tardiv avertisment.

Inginerul Mihăilescu trece prin acelaşi proces involutiv. Acţionând conform unei porniri justiţiare native, depune mărturie favorabilă pentru doi dintre prietenii săi şi este sancţionat.

Imposibilitatea tânărului de a trece dincolo de contingent este convingătoare: *„Nu înţelegeam nici de ce trebuie să fie arestat istoricul şi cu atât mai puţin de ce trebuise să se dea ordin să i se ardă arhiva, şi nu înţelegeam nici de ce fusese umilit colonelul acela şi drept recompensă pentru că întorsese armele împotriva nemţilor fusese condamnat pe viaţă ca un borfaş"*.

La vinovăţia individuală se adaugă culpabilitatea colectivă şi istorică din roman: prinzând formă ideea neconcordanţei dintre imprevizibilul existenţei şi logica destinului individual. Partizani ai timpului istoric, Călin Surupăceanu şi inginerul Mihăilescu au mers prea repede. Singuri, când au călcat grăbiţi, ei au fost sacrificaţi de istorie.

Libertatea individuală

Un sacrificat al istoriei este şi Victor Petrini din *Cel mai iubit dintre pământeni*. Cu voia sa, dar mai ales fără, traseul i se intersectează cu cel al istoriei şi existenţa i se transformă din bucurie în coşmar. Asistent la o catedră de filosofie într-un oraş transilvănean, se trezeşte cu dentistul său Vaintrub pe post de decan; vrea să protesteze când un mare poet şi filosof (aluzie transparentă la Lucian Blaga) este înlăturat din universitate. Se epurează cărţile şi oamenii, disciplinele filosofice sunt puse în discuţie şi curând vor fi desfiinţate. Victor Petrini e arestat şi anchetat pentru o propoziţie ridicolă dintr-o scrisoare primită din străinătate şi condamnat la trei ani de închisoare. Revenit între oameni, lucrează la deratizare, văruieşte copaci, se angajează la o uzină, ajunge

Scanned with OKEN Scanner

contabil la ORACA.

Încearcă, în paralel, salvarea prin iubire, dar săvârşeşte fără voia lui o crimă şi va fi închis într-o celulă unde îşi retrăieşte viaţa, scriindu-şi amintirile.

El speră ca manuscrisul, document şi manifest al unei umanităţi suferinde, să ajungă, prin intermediul avocatului său, la cunoştinţa publică.

Concluzie

Dar, chiar dacă istoria îngrădeşte libertatea individuală, chiar dacă din confruntarea cu aceasta personajul lui Marin Preda iese învins, aceasta nu înseamnă că atât Călin Surupăceanu, cât şi inginerul Mihăilescu, atât Paul Ştefan, cât şi Victor Petrini nu vor avea puterea de a se ridica şi de a lua viaţa de la capăt. Că aşa se va întâmpla ne asigură autorul însuşi prin finalul fiecărui roman din care răzbate o undă de optimism.

Bibliografie:

1. Leonte, Liviu – *Prozatori contemporani*, Iaşi, Editura „Junimea", 1989;
2. Manolescu, Nicolae – *Arca lui Noe. Eseuri asupra romanului românesc*, Bucureşti, Editura „Minerva", 1989;
3. Preda, Marin – *Creaţie şi morală*, Bucureşti, Editura „Cartea Românească", 1989;
4. Preda, Marin – *Risipitorii*, Timişoara, Editura „Facla", 1989;
5. Preda, Marin – *Intrusul*, Bucureşti, Editura Pentru Literatură, 1968;
6. Preda, Marin – *Cel mai iubit dintre pământeni, vol. I-II*, Bucureşti, Editura „Marin Preda", 1993.

JOCUL DIDACTIC MATEMATIC ŞI ROLUL SĂU FORMATIV ÎN PREGĂTIREA COPIILOR PENTRU ŞCOALĂ

(THE DIDACTIC MATHEMATICAL GAME AND ITS FORMATIVE ROLE IN PREPARING STUDENTS FOR SCHOOL)

educ. Rodica Pisică,
Grădiniţa Tichileşti, jud. Brăila

Abstract:

The didactic mathematical game exercises an influence upon children's intellectual development, upon forming the skills, it helps educating the spirit of observation, developing thinking, developing language in general and the mathematical language in particular, of imagination and voluntary attention. Numerous games facilitate the process of the analytical-synthetical perception of characteristics specific to objects. The perception of space is developed through the performance of didactic games.

Copilul şi jocul

„*Copilul* – spune marele pedagog Eduard Claparede – *este o fiinţă a cărui principală trebuinţă este jocul, ...această trebuinţă spre joc este ceva esenţial naturii sale.*"

Jocul este activitatea dominantă a copilăriei. Formele de manifestare ale jocului şi funcţiile sale diferă de la o perioadă la alta.

Dacă în perioada copilăriei jocul îndeplineşte funcţii cognitive sau formativ-educative, mai târziu funcţiile sale devin recreative. Odată cu intrarea preşcolarului în şcoală, jocul trece de pe primul plan pe planul secund.

Jocul didactic şi activitatea de învăţare

Jocul didactic are un rol bine definit în planul de învăţământ al instituţiilor preşcolare, determinat de faptul că pe măsură ce copilul îşi însuşeşte, pe baza experienţei sale de viaţă, cât şi pe alte căi, o serie de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi rolul său creşte în vederea acumulării altora superioare.

Ceea ce caracterizează în esenţă jocul didactic constă tocmai în aceea că el îmbină într-un tot unitar şi armonios atât sarcini specifice jocului, cât şi funcţii specifice învăţării. Prin urmare jocul didactic are drept scop pe de o parte instruirea copilului într-un anumit domeniu al cunoaşterii, iar pe de altă parte, sporirea interesului pentru activitatea respectivă, prin utilizarea unor elemente distractive caracteristice jocului, care facilitează atingerea scopului formativ-educativ urmărit şi, împreună cu celelalte activităţi obligatorii, exercită o puternică influenţă formativ-educativă asupra copilului în vederea pregătirii pentru şcoală.

Jocul didactic matematic şi aspectul formativ al acestuia

Jocul didactic matematic – formă specifică a activităţii de învaţare la vârsta preşcolară – ocupă în ansamblul formelor de organizare un loc deosebit de important.

Am putea spune chiar că se situează pe primul loc, datorită structurii sale deosebite, reuşind mai bine decât oricare alt gen de activitate din gradiniţă să îmbine elementele instructive cu cele educative şi distractive.

Încorporat în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acesteia un caracter mai viu şi mai atrăgător, aduce varietate şi o stare de bună dispoziţie funcţională, de destindere, ceea ce previne apariţia monotoniei şi a plictiselii.

Jocul didactic matematic bine organizat şi condus cu pricepere ajută nu numai la înţelegerea şi însuşirea unui oarecare volum de cunoştinţe, dar, prin exersarea într-un sistem dirijat, se ajunge la construirea unor structuri mentale, la dezvoltarea unor capacităţi intelectuale.

Utilizarea jocului didactic accentuează rolul formativ al activităţilor matematice prin: exersarea operaţiilor gândirii (analiza, sinteza, comparaţia, clasificarea); dezvoltarea spiritului de observaţie şi imaginaţiei creatoare; dezvoltarea spiritului de iniţiativă, de independenţă, dar şi de echipă; formarea unor deprinderi de lucru corect şi rapid; însuşirea conştientă, într-o formă accesibilă, plăcută şi rapidă a cunostinţelor.

Jocul didactic activează copiii din punct de vedere cognitiv, acţional şi afectiv sporind gradul de înţelegere şi participare a copilului la actul învăţării.

Jocul didactic matematic are un rol deosebit în amplificarea acţiunii formative a grădiniţei, în primul rând prin faptul că poate fi inclus în structura activităţii comune, realizând în felul acesta un continuum între activitatea de învăţare şi cea de joc.

Aceasta depinde însă de modul în care educatoarea ştie să asigure o concordanţă între tema jocului şi materialul didactic existent, de felul în care ştie să folosească cuvântul ca mijloc de îndrumare a copiilor prin întrebări, răspunsuri, indicaţii, explicaţii, aprecieri.

La nivelul vârstei de 5-7 ani, jocul didactic dobândeşte o nouă funcţie, aceea de consolidare şi de verificare a cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor şi, în acelaşi timp, constituie şi un mijloc eficient de verificare pentru cadrul didactic.

Prin specificul său – îmbinarea elementelor de joc cu cele instructive – jocul didactic constituie pentru copii un mijloc nou, atractiv de realizare a sarcinilor număratului şi socotitului. El conţine o problemă, o sarcină didactică pe care copilul trebuie să o definească concomitent cu participarea lui la acţiunea jocului.

Jocul matematic, prin structura sa, ne obliga să ţinem seama de scopul didactic educativ, de elementele de joc, de regulile de joc şi mai ales de materialul didactic pe care se bazează activitatea de joc a copilului.

Scanned with OKEN Scanner

Experienţa probează că jocul didactic matematic are o eficienţă formativă crescută în situaţia consolidării şi verificării cunoştinţelor; în etapa predării, însuşi procesul de înţelegere, de învăţare a unui joc nou constituie o sarcină suficient de complexă pentru copii ca să nu mai fie precedată de predarea număratului sau a operaţiilor aritmetice, prin joc repetându-se, într-o formă atractivă, cunoştinţele predate.

Scopul didactic se formulează prin raportare la obiectivele specifice. O formulare corespunzătoare a scopului determină o bună orientare, organizare şi desfăşurare a activităţii respective.

Sarcina jocului didactic matematic este legată de conţinutul acestuia, structura lui, referindu-se la ceea ce trebuie să facă în mod concret copiii în cursul jocului pentru a se realiza scopul propus. Ea reprezintă esenţa activităţii respective, antrenând intens operaţiile gândirii (analiza, sinteza, comparaţia), dar şi ale imaginaţiei. Se realizează prin acţiunea dirijată a copiilor, împletindu-se strâns cu elementele de joc.

Dinamica jocurilor didactice

Cea mai mare varietate în aspectele de joc o constituie mişcarea. Mişcarea îmbracă forme variate legate de numirea materialului didactic folosit (ridicarea lui în sus, ascunderea şi găsirea lui, trecerea din mână în mână cu pornire şi oprire la semnal, schimbarea jetoanelor între copii).

Un alt element dinamic îl constituie întrecerea. Accentul cade pe ritm şi calitate în cazul în care organizăm o întrecere între copii pentru alegerea rapida a unui jeton („Găseşte un număr mai mare sau mai mic ca al meu", „Caută vecinii numărului").

Aşteptarea şi surpriza dau colorit emoţional jocurilor didactice mai ales când sunt în strânsă legătură cu prezentarea sau numirea materialului, iar cuvântul, pe lângă transmiterea sarcinii, crează o atmosferă antrenantă.

Acceptarea şi respectarea regulilor

Sudura dintre sarcina didactică şi acţiunea jocului o realizează regula. Fiecare joc didactic matematic trebuie să conţină cel puţin două reguli: una de transformare a sarcinii didactice în acţiune concretă, atractivă, deci transformarea exerciţiului de joc; altă regulă, cea care vizează organizarea copiilor (când începe şi când se termină o acţiune de joc).

În afară de acestea mai sunt şi reguli care privesc comportarea copiilor, ordinea în care se participă la joc, reguli care precizează cine poate deveni conducătorul jocului sau caştigătorul şi reguli care pot conţine restricţii în sensul că dacă unii fac greşeli repetate sunt scoşi din joc.

Acceptarea şi respectarea regulilor, după cum observă J. Piaget, determină pe copil să participe la efortul comun al grupului din care face parte.

Importanţa jocului didactic matematic

Jocul didactic matematic exercită o influenţă mare asupra dezvoltării intelectuale a copiilor, asupra formării priceperii (gruparea, compararea, ordonarea mulţimilor), ajută la educarea spiritului de observaţie, la dezvoltarea gândirii, la dezvoltarea limbajului în general şi a celui matematic în special, a imaginaţiei şi a atenţiei voluntare. Numeroase jocuri organizează procesul perceperii analitico-sintetice a însuşirilor caracteristice ale obiectelor (constituirea grupelor şi găsirea asemănărilor dintre obiecte); percepţia spaţiului se dezvoltă tot prin desfăşurarea unor jocuri didactice.

De asemenea, jocul didactic matematic contribuie la realizarea sarcinilor educaţiei morale: dezvoltarea stăpânirii de sine, a autocontrolului, a unor calităţi de voinţă şi trăsături de caracter, aspecte atât de necesare în activitatea de învăţare a viitorului şcolar.

Jocurile didactice matematice din grădiniţă şi clasa I trebuie să fie realizate într-un mod dinamic şi atractiv, ceea ce presupune respectarea unor cerinţe: operativitate, mişcare, precizie, rigurozitate ştiinţifică, antrenarea cât mai multor copii în joc, confruntarea liberă de idei, exprimarea corectă folosind terminologia matematică adecvată, crearea pe timpul jocului a unor situaţii problemă care să-i implice pe copii într-o măsură cât mai mare.

Concluzii

Jocul didactic matematic, ca mijloc de realizare a activităţilor matematice, a fost aplicat cu bune rezultate la grupa mare pregătitoare, fiind o activitate cu mare potenţial de activizare a colectivului de copii.

În jocurile didactice pe care le-am desfăşurat am pornit de la ideea valorii comportamentului creativ, ca suport al modernizării învăţământului. Aceasta înseamnă prioritatea învăţării prin acţiune care să asigure algoritmul rezolvării unor exerciţii şi probleme, participarea acţională asigurând o motivaţie consistentă pentru rezolvarea acestor sarcini.

Jocul, ca şi celelalte modalităţi de predare a cunoştinţelor matematice, asigură condiţii egale de participare a copiilor: *„A asigura posibilităţi egale fiecăruia nu înseamnă cum se mai crede în general încă, garantarea unui tratament identic tuturor în numele unei egalităţi formale, ci a oferi fiecărui individ o metodă, o cadenţă, forme de învăţământ care corespund."*

Buna desfăşurare a jocului didactic va fi asigurată de modul în care noi, educatoarele, avem o imagine clară despre matematică.

„Educatoarele însăşi trebuie să vadă în matematică nu numai disciplina care-i învaţă pe copii regulile necesare pentru găsirea rezultatelor exacte, ci ştiinţa care se înscrie în viaţă cu acelaşi titlu ca hrana, îmbrăcămintea, relaţiile sociale, limbajul etc." De aceea, matematica se învaţă din viaţă şi pentru viaţă, deoarece fiecare activitate matematică la vârsta preşcolară trebuie să-şi găsească aplicabilitate nu pe cartonaşe, ci afară, pe stradă, în magazine, lângă şi cu vecinii noştri.

De aici deducem legătura strânsă a activităţilor matematice cu universul de fapte, de întâmplări din viaţa de toate zilele a copiilor preşcolari.

Bibliografie:

1. Cioflica, Smaranda-Maria – *Jocuri didactice matematice*, Deva, Editura „Emia", 2008;
2. Dumitrana, Magdalena – *Activităţile matematice în grădiniţă*, Bucureşti, Editura „Compania", 2008;
3. Radu-Nicolae, Dumitra – *Jocuri didactice matematice, Clasele I-IV*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2008.

JOCUL DIDACTIC – METODĂ OPTIMIZATOARE ÎN ÎNVĂŢAREA MATEMATICII LA CLASELE I-IV

(THE DIDACTIC GAME – A METHOD FACILITATING THE TEACHING/LEARNING OF MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Cristina Botezatu,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 2, Valea Seacă, com. Nicolae Bălcescu, jud. Bacău

Abstract:

The game represents an ensemble of actions and operations that must be included in the didactic activity. When the game is used in the process of teaching, it acquires significant psycho-pedagogical functions, ensuring the student's active participation to lessons, increasing the interest towards their contents. A mathematics problem or exercise can become a mathematical didactic game if it meets

Scanned with OKEN Scanner

a purpose and performs a didactic task from a mathematical perspective.

Jocul – scurtă definire

Jocul reprezintă un ansamblu de acţiuni şi operaţii care, paralel cu destinderea, buna dispoziţie şi bucuria, urmăreşte obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală, fizică etc. a copilului. Încorporat în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acesteia un caracter mai viu şi mai atrăgător, aduce varietate, ceea ce previne apariţia monotoniei, a plictiselii, a oboselii. Restabilind un echilibru în activitatea şcolarilor, jocul fortifică energiile intelectuale şi fizice ale acestora, generând o motivaţie secundară, dar stimulatorie. Jocul didactic este un tip specific de activitate prin care învăţătorul consolidează, precizează şi chiar verifică cunoştinţele elevilor, pune în valoare şi le antrenează capacităţile creatoare ale acestora.

Jocul didactic matematic

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învăţământ, el dobândeşte funcţii psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevului la lecţii, sporind interesul de cunoaştere faţă de conţinutul lecţiilor.

Un exerciţiu sau o problemă de matematică poate deveni joc didactic matematic dacă:

- realizează un scop şi o sarcină didactică din punct de vedere matematic;
- foloseşte elemente de joc în vederea realizării sarcinii propuse;
- foloseşte un conţinut matematic accesibil şi atractiv;
- utilizează reguli de joc, cunoscute anticipat şi respectate de elevi.

Scopul didactic se formulează în legătură cu cerinţele programei şcolare pentru clasa respectivă, convertite în finalităţile funcţionale de joc. Formularea tebuie să fie clară şi să oglindească problemele specifice impuse de realizarea jocului respectiv.

Sarcina didactică a jocului matematic este dată de conţinutul acestuia, de structura lui. Sarcina reprezintă esenţa activităţii respective, antrenând intens operaţiile gândirii, dar şi ale imaginaţiei. Jocul didactic matematic cuprinde şi rezolvă, de regulă, o singură sarcină didactică.

Elemente de joc (fenomene psihosociale)

În jocurile didactice matematice se pot alege cele mai variate elemente de joc: întrecerea individuală sau pe grupe de elevi, cooperarea între participanţi, recompensarea rezultatelor bune sau penalizarea greşelilor comise de participanţi, bazate pe surpriză, aşteptare, aplauze, cuvântul stimulator etc. Important e ca elementele de joc să se împletească strâns cu sarcina didactică.

Conţinutul matematic al jocului didactic trebuie să fie accesibil, recreativ şi atractiv prin forma în care se desfăşoară, prin mijloacele de învăţământ utilizate, prin volumul de cunoştinţe la care se apelează.

Materialul didactic

Reuşita jocului didactic matematic depinde în mare măsură de materialul didactic folosit, de alegerea corespunzătoare şi de calitatea acestuia. Materialul didactic trebuie să fie variat, cât mai adecvat conţinutului jocului, să slujească cât mai bine scopul urmărit. Astfel, pot fi folosite: planşe, folii, fişe individuale, cartonaşe, jetoane, truse cu figuri geometrice.

Regulile jocului

Pentru realizarea sarcinii propuse şi pentru stabilirea rezultatelor întrecerii, se folosesc reguli de joc propuse de învăţător. Aceste reguli concretizează sarcina didactică şi realizează sudura între sarcina didactică şi acţiunea jocului. Structura unitară, închegată, a jocului didactic matematic depinde de felul în care este concretizată sarcina didactică, de felul în care regulile asigură echilibrul între sarcina didactică şi elementele de joc.

Acceptarea şi respectarea regulilor de joc determină elevul să participe la efortul comun al grupului din care face parte. Subordonarea intereselor personale celor ale colectivului, angajarea pentru învingerea dificultăţilor, respectarea exemplară a regulilor de joc şi succesul vor pregăti treptat omul de mâine, capabil să se integreze în cerinţele societăţii.

Importanţa jocurilor didactice matematice:

- antrenează operaţiile gândirii;
- dezvoltă spiritul de iniţiativă şi independenţa în muncă, precum şi spiritul de echipă;
- dezvoltă spiritul imaginativ-creator şi de observaţie;
- dezvoltă atenţia, disciplina, spiritul de ordine în desfăşurarea unei activităţi;
- formează deprinderi de lucru corect, rapid;
- asigură însuşirea mai rapidă, mai temeinică, mai accesibilă şi mai plăcută a unor cunoştinţe relativ aride pentru această vârstă (numeraţia, operaţiile aritmetice etc.).

Pregătirea jocului didactic presupune:

- studierea atentă a conţinutului acestuia, a structurii sale;
- pregătirea materialului;
- elaborarea planului jocului didactic.

Desfăşurarea jocului cuprinde următoarele faze:

- discuţii pregătitoare, de introducere în joc;
- anunţarea titlului jocului şi a scopului acestuia;
- prezentarea materialului;
- explicarea şi demonstrarea regulilor jocului;
- fixarea regulilor;
- executarea jocului (de către elevi);
- complicarea jocului, introducerea unor noi variante;
- încheierea jocului (evaluarea conduitei individuale sau de grup).

Introducerea în joc îmbracă forme variate în funcţie de tema jocului. Uneori jocul poate să înceapă printr-o discuţie cu efect motivator. Alteori introducerea în joc se face printr-o scurtă expunere care să stârnească interesul şi atenţia elevilor au prin prezentarea materialului.

Anunţarea jocului trebuie făcută sintetic, fără cuvinte pretenţioase, greu de înţeles pentru copii. Exemple:

- „Astăzi vreau să vedem care dintre voi ştie să calculeze fără să greşească, de aceea vom organiza împreună jocul...";
- „Copii, astăzi vom organiza un joc nou. El se numeşte... şi voi trebuie să...";
- „Ştiţi ce o să jucăm astăzi? Vreţi să aflaţi?... ".

Explicarea jocului este esenţială pentru succesul jocului. Explicaţia e bine să fie însoţită şi de demonstraţie, pentru a pune în mişcare atât analizatorul auditiv, cât şi pe cel vizual. Tot acum sunt precizate etapele jocului, regulile, sunt date indicaţii cu privire la folosirea materialului.

Fixarea regulilor este importantă pentru a da complicitate jocului. Elevul trebuie să ştie că nu va putea ajunge la finalul jocului oricum, ci conformându-se unor reguli de la care nu are voie să se abată. Acest lucru dezvoltă corectitudinea, loialitatea, perseverenţa.

Executarea jocului se face de către elevi sub atenta supraveghere a învăţătorului, care va observa în ce măsură elevii au înţeles sarcina jocului, dacă respectă regulile explicate.

Încheierea jocului revine tot învăţătorului. El formulează concluziile şi aprecierile asupra felului în care s-a desfăşurat jocul, asupra modului în care au fost respectate regulile de joc şi s-au executat sarcinile primite, asupra comportării elevilor, făcând recomandări şi evaluări cu caracter individual şi general.

Tipuri de jocuri didactice matematice

Jocurile didactice matematice pot fi grupate după mai multe criterii:

1. După momentul în care sunt folosite în lecţie:

- jocuri didactice matematice, ca lecţie de sine stătătoare;
- jocuri didactice matematice folosite ca momente propriu-zise ale lecţiei;

Scanned with OKEN Scanner

• jocuri didactice matematice folosite în completarea lecţiei, intercalate pe parcursul lecţiei sau la final.

2. După conţinutul capitolelor de însuşit:

• jocuri didactice matematice pentru aprofundarea însuşirii cunoştinţelor specifice unui capitol sau grup de lecţii;

• jocuri didactice matematice specifice unei vârste şi clase.

3. Jocuri logico-matematice:

• pentru construirea mulţimilor;

• de aranjare a pieselor în tablou;

• de diferenţiere;

• pentru aranjarea pieselor în două cercuri;

• de perechi.

Concluzie

Departe de a fi simple jocuri, ele reprezintă, pe planul activităţii intelectuale, momente de efort concentrat la care participă, influenţându-se reciproc, majoritatea factorilor psihici care concură la realizarea procesului de cunoaştere şi învăţare. Prin intermediul jocurilor matematice, se oferă copilului posibilitatea de a-şi pune în valoare şi de a evidenţia propriile capacităţi, favorizând astfel interacţiunea tuturor factorilor psihici care contribuie şi influenţează activitatea de cunoaştere.

Bibliografie:

1. Cojocariu, Venera-Mihaela – *Teoria şi metodologia instruirii*, Bucuresti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004;
2. Cucoş, Constantin – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 2000.
3. Lupu, Costică – *Metodica predării matematicii*, Piteşti, Editura „Paralela 45", 1999;

CORELAŢII INTERDISCIPLINARE ÎN JOCURILE DIDACTICE LOGICO-MATEMATICE

(INTERDISCIPLINARY CORRELATIONS IN THE DIDACTIC LOGICAL-MATHEMATICAL GAMES)

inst. Gigea Dima,
Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 18, Focşani

Abstract:

The knowledge, the skills and aptitudes acquired through activities with a mathematical content are also contained in other categories of activities that are performed in kindergarten. Using them as working instruments, they contribute to the consolidation of the informative-formative content of the mathematical activities. The interdisciplinary correlations motivate and condition the systemic nature of the instructive-educative activities in kindergarten.

Interdisciplinaritatea – un mod de abordare a învăţământului actual

Modernizarea învăţământului românesc este o necesitate derivată din cerinţele dezvoltării societăţii contemporane, din experienţa practică acumulată şi din posibilităţile pe care le oferă astăzi ştiinţele educaţiei.

Nimic nu poate avea sens dacă nu porneşte de la analiză (pe baza cercetării) a şcolii, a sistemului de învăţământ în general, a contextului social şi economic în care există.

Obiectivele şi conţinuturile (privite ca un cumul de informaţii, deprinderi, trăiri afective) derivă din idealul educaţional şi sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească cadrul didactic în vederea integrării copilului în societate şi pentru pregătirea lui în perspectivă. Un cadru didactic competent ştie să creeze un cadru adecvat şi să folosească dorinţa de cunoaştere şi curiozitatea specifică copilului, astfel să-l conducă spre învăţare şi propria dezvoltare. Nu este suficient să se trezească la viaţă resurse latente ale inteligenţei, ci ele să fie orientate spre scopuri şi activităţi care conduc la formarea de comportamente. Cadrul didactic are *„dreptul de a fi inteligent şi datoria de a fi înţelept"* (Philippe Maireu).

Caracterul formativ al abordării interdisciplinare

În învăţământ, principiul interdisciplinarităţii implică stabilirea şi exploatarea unor conexiuni între limbaje explicative sau operaţii, în scopul diminuării diferenţelor care apar între disciplinele de învăţământ clasice. În practica didactică, abordarea analitică este necesară până la un punct, dar la un moment dat este necesară o punte de legătură între discipline prin realizarea fuziunii dintre multiplele perspective conceptuale sau operatorii. Când conţinuturile pedagogice sunt abordate interdisciplinar, procesul educaţional are un profund caracter formativ.

Principiul interdisciplinarităţii

Interdisciplinaritatea elimină barierele artificiale dintre domeniile cunoaşterii datorită transferului de cunoştinţe, de metode, de mijloace, dându-le copiilor posibilitatea aplicării cunoştinţelor însuşite pe parcurs. În aceste condiţii, activităţile instructiv-educative sunt mai atractive, eficienţa lor creşte, iar copilul nu este simplu receptor, ci devine un subiect al cunoaşterii şi acţiunii. Astfel, pe parcursul unui demers didactic interdisciplinar, copiii îşi completează, îşi aprofundează sau aplică ansamblul cunoştinţelor dobândite.

Pentru realizarea interdisciplinarităţii în activităţile matematice îmbinate cu educarea limbajului, educaţie muzicală, cunoaşterea mediului ş.a. trebuie respectat specificul psihologic al copiilor în dezvoltare, astfel încât cerinţele să fie în acord cu nivelul lor de înţelegere.

Aplicaţii practice

Principiul interdisciplinarităţii se află la baza unor jocuri logico-matematice pe care le-am desfăşurat cu copiii de la grupa mijlocie, ca de exemplu jocul „Ciorba". După ce s-a făcut activitatea de observare cu tema „Legume", se poate organiza acest joc în care educatoarea, având rolul de bucătăreasă, cere copiilor să-i aducă cepe mici, galbene sau roşii, rotunde, morcovi mici şi cartofi mari şi galbeni. Caracterul de joc al acestei activităţi matematice conferă copilului bună dispoziţie şi vine să fixeze noţiunile din categoria cunoştinţelor despre natură în corelare cu cele matematice.

Dacă se organizează la grupa mare, acest joc va avea sarcini mai complexe, iar în fişa de muncă independentă se va cere să deseneze şi să coloreze, de exemplu, 4 cartofi mari şi 7 morcovi mici. Se poate concluziona, de asemenea, că, pe lângă verificarea cunoştinţelor din cele două domenii se evaluează şi abilităţile formate în activitatea de educaţie plastică.

Jocul didactic logico-matematic „Zi şi noapte" utilizează cunoştinţele matematice ale copiilor şi stabilesc legături cauzale între obiectele, fiinţele şi realitatea sugerată de imagini.

Explicarea şi demonstrarea jocului

Se prezintă copiilor o planşă cu aspecte care vizează elementele specifice zilei şi nopţii. Acest joc se va desfăşura sub forma unui concurs la care vor participa două echipe: echipa nr. 1 reprezintă „ziua" şi echipa nr. 2 reprezintă „noaptea". Întrebările se vor adresa alternativ şi rezultatele vor fi notate cu simboluri specifice, alese de copii. Alternativ, copiii vor fi solicitaţi să extragă de pe masa educatoarei câte un bilet pe care este menţionată întrebarea.

Executarea jocului

Întrecerea începe cu participarea unui copil din echipa nr. 2 care extrage un bilet care conţine o cerinţă de genul: „Denumeşte, pe scurt, numără şi descrie elementele

Scanned with OKEN Scanner

principale care ne arată că este noapte". Răspunsul corect şi complet pentru echipa numărul 2 va fi apreciat prin plasarea unei steluţe pe panou şi cel ce răspunde va fi stimulat prin aplauze.

În continuare este antrenat un copil din echipa nr. 1, care extrage un bilet cu o cerinţă de genul următor: „Separă după formă elementele din planşă şi denumeşte-le". Răspunsul corect şi complet va fi notat cu plasarea unui soare pe panou şi cel ce răspunde va fi stimulat prin aplauze.

Concursul va continua după modelul prezentat, iar biletele vor conţine următoarele cerinţe:

1. Numără beculeţele de pe stâlpul ce luminează strada şi prezintă cifra corespunzătoare.
2. Lipeşte tot atâtea raze de soare câţi brazi vezi în imagine, realizând corespondenţa unu la unu.
3. Spune câţi copii rămân să se joace, dacă unul din ei pleacă. Arată cifra corespunzătoare numărului de copii rămaşi.
4. Concepe o problemă cu maşinile din parcare şi cele care circulă pe stradă.
5. Numără florile în ordine crescătoare şi descrescătoare şi colorează cea de-a opta floare.
6. Recită sau cântă strofa din cântecul „Frumoasă-i strada noastră", în care este vorba despre flori.

„La noi sunt pe trotuare/ Parcele mici de flori
Să le udăm cu grijă/ C-avem şi stropitori."

7. Procedează în aşa fel încât pe lac să fie mai mult cu o lebădă decât bărci.
8. Realizează corespondenţa unu la unu între grupa de pomi şi grupa de maşini din parcare.
9. Colorează adecvat corpurile cereşti specifice zilei şi nopţii.
10. Interpretează o strofă din cântecul „Zi de sărbătoare" în care este vorba despre jocul copiilor cu baloane. Execută şi coordonează mişcările conform textului.
11. Compune, rezolvă şi pune în exerciţiu o problemă în care este vorba despre elemente specifice zilei.
12. Compune, rezolvă şi pune în exerciţiu o problemă în care este vorba despre elemente specifice nopţii.

Concluzii

Această abordare a educaţiei oferă celor care învaţă nu numai cunoştinţe, ci şi elemente de interpretare, înţelegere, care conduc la dorinţa de perfecţionare.

Interdisciplinaritatea trebuie corelată cu principii şi inovaţii cum ar fi: educaţia permanentă, predarea-învăţarea centrată pe copil, învăţarea pe grupe mici, promovarea grupelor activ-participative, accentuarea efectelor formativ-educative specifice procesului de învăţământ. Demersurile educative de tip interdisciplinar presupun activităţi proiectate şi desfăşurate pe centre de interes şi corelaţii interdisciplinare.

Bibliografie:

1. Dima, S.; Pâclea, D.; Ţarcă, E. – *Jocuri logico-matematice pentru preşcolari şi şcolarii mici*, Bucureşti, Editura „Coresi", 1998;
2. Neacşu, D. – *Eficienţa formativă a jocurilor logico-matematice*, în Revista *Învăţământul Preşcolar*, Nr. 3-4, 1995;
3. Păun, E.; Iucu, R. – *Educaţia preşcolară în România*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002;
4. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

METODE DE ACTIVIZARE A LECŢIEI DE MATEMATICĂ LA CLASELE I-IV

(METHODS OF ACTIVATING MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Maria Toma,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Gherăeşti, jud. Neamţ

Abstract:

The atmosphere of learning, of active participation of the entire class is the special aspect of a lesson. By applying various procedures, methods and active means during Mathematics lessons one intends to increase school efficiency, the efficiency of learning, the obtaining of good results and the putting into practice of the knowledge acquired. Students' main activity for this subject must be solving exercises and problems as everybody knows that Mathematics is learnt through practice.

Lecţia activă

Cea care dă farmec unei lecţii este atmosfera de învăţare, de muncă, de participare activă a întregii clase. Ori, o lecţie devine educativă nu prin sine, ci prin acest activism al fiecăreia şi al tuturora, prin faptul că obţine o participare activă a clasei întregi şi pe tot parcursul unei ore. Gradul de participare este pe bună dreptate considerat un indice esenţial al calităţii şi eficienţei lecţiei.

Lecţia activă cere implicare, angajare deplină, individuală şi colectivă. A realiza o lecţie bună, nu înseamnă a face elevii să înmagazineze în mintea lor un ansamblu cât mai numeros de cunoştinţe, ci a-i învăţa să ia parte activă la procesul însuşi de învăţare care are loc în cadrul acesteia.

O lecţie activă se sprijină pe metode active, participative. Acestea se folosesc în toate momentele procesului de învăţământ, de la exerciţii diferenţiate la predarea diferenţiată. Trebuie avut în vedere că numai munca efectivă, individuală a elevului este calea dezvoltării lui. Volumul de exerciţii şi de muncă independentă va depăşi cu mult volumul predării. Chiar şi elevii mai slabi ajung până la urmă să-şi lămurească noţiunile noi mai bine, când trebuie să le aplice în exerciţii, decât atunci când acestea sunt explicate de învăţător.

Matematica activă

Prin aplicarea la clasă, în lecţiile de matematică a diverselor procedee, metode şi mijloace active se urmăreşte creşterea randamentului şcolar, a eficienţei învăţării, obţinerea de rezultate bune şi aplicarea în practică a cunoştinţelor dobândite. Activitatea de bază a elevilor, la acest obiect, trebuie să fie rezolvarea de exerciţii şi probleme, ştiut fiind faptul că matematica se învaţă exersând.

Spre deosebire de alte obiecte, la matematică, orice exerciţiu sau problemă vine cu „n" necunoscute, care pot fi soluţionate numai în măsura în care elevii se antrenează în permanenţă în rezolvarea a cât mai multe exerciţii şi probleme.

Intensitatea activizării elevilor în cadrul lecţiei rezultă din modalitatea specifică de interferenţă care are loc în structura personalităţii lor, a comportamentelor a doi parametri: unul de natură cognitiv-intelectuală şi altul de natură activator-motivaţională, constituit din factori nonintelectuali, cum sunt diferitele categorii de motive, de la cele inferioare, la cele superioare.

Varietatea exerciţiilor şi a modalităţilor de exersare îi ajută pe elevi să sesizeze principiul comun care se aplică în cazul concret dat, conduce la consolidarea manierelor de utilizare a tehnicilor de calcul şi aduce permanent elemente de noutate, care fac din calcul o matematică plăcută. În acest scop se pot utiliza modalităţi cunoscute: calcul oral, calcul în scris, calcule încadrate în tabele, calculul în „lanţ".

Stimularea interesului elevilor pentru calcul

În scopul stimulării interesului elevilor pentru calcul se pot

Scanned with OKEN Scanner

folosi exerciţii cu modalităţi interesante de rezolvare, exerciţii şi probleme cu mai multe soluţii, presărând de fiecare dată elemente noi de dificultate sporită. Acestea contribuie nu numai la atragerea elevilor pentru calcul, dar şi la un efort sporit printr-o învăţare operaţională şi creativă.

La vârsta şcolară mică, învăţarea are o mare încărcătură afectivă. Matematica, ştiinţa care dispune de logica cea mai riguroasă, va fi cu atât mai accesibilă copiilor cu cât va fi prezentată într-o formă mai atractivă, mai interesantă.

Pentru a contracara rigiditatea, uneori chiar plictiseala pe care o implică stereotipia tehnicilor de calcul, se poate pune accent pe varietatea şi gradarea exerciţiilor, competitive prin jocuri didactice.

Prin selecţionarea şi gradarea judicioasă a conţinutului matematic, prin varietatea modalităţilor de rezolvare, prin angajarea permanentă a intelectului la un efort susţinut care se soldează cu succese prin forme noi şi atractive de lucru, activităţile matematice, în general, şi calculul, în special, suscită interesul micilor „matematicieni" şi ameliorează simţitor rezultatele şcolare.

În mod firesc, fiecare lecţie oferă suficiente posibilităţi de angajare activă. Gradul de participare variază în funcţie de gradul de dirijare a învăţării, care vine din partea învăţătorului şi de modul de realizare al acestor dirijări, de metodele şi procedeele folosite.

Lecţia bazată pe metode active

Pedagogia lecţiei active este condiţionată de utilizarea unor metode activ-participative. Metodele, însă, ating grade diferite de implicare a învăţătorului şi a elevilor.

Cele axate pe expunere, apelează la procese ale cunoaşterii simple, întemeiate pe receptare şi memorizare.

Dialogul autentic, euristic, discuţiile de grup implică o conlucrare activă între învăţător şi elevi, între elevi şi elevi, determină o participare reală din partea clasei la clasificarea datelor noi, solicită gândirea, efortul de analiză şi sinteză, de interpretare, discernământul critic, anticiparea răspunsurilor, explorarea alternativelor, imaginaţia şi creativitatea.

Şi mai active decât metodele participative de grup devin metodele de învăţare prin descoperire, cele practice, care solicită în şi mai mare măsură operaţiile de gândire şi imaginaţie. Lecţia bazată pe metode active are marele merit, esenţial până la urmă, că va izbuti să facă din elevul care învaţă, elevul apt să gândească ca un matematician la matematică, ca un fizician la fizică, ca un istoric la istorie, că va reuşi să dezvolte, prin urmare, gândirea specifică şi moduri de acţiune specifice fiecărei discipline în parte pe care o reprezintă o lecţie sau alta.

Diversificarea metodelor în organizarea activităţilor didactice se face în scopul antrenării elevilor în participarea conştientă la actul de învăţare, care să-l formeze pentru viaţă, ţinând cont de premisele că în centrul atenţiei se află cine învaţă, iar scopul învăţării îl constituie dezvoltarea copilului.

Aplicarea diverselor modalităţi de activizare în lecţie a facilitat şi ameliorarea raporturilor morale dintre elevi şi învăţători, ca raporturi de comunicare şi cooperare, au dus la o atitudine sinceră şi deschisă faţă de aprecierile învăţătorului. Elevii devin interesaţi în a şti cât au dobândit sau au realizat zilnic la diferite probe scrise.

Caracteristicile lecţiei active

Din practica de zi cu zi la clasă, am constatat că o lecţie activă trebuie să întrunească următoarele caracteristici:

a) verificarea orală a 4 – 5 elevi să fie înlocuită treptat cu o muncă eficientă pentru clasa întreagă;

b) timpul alocat predării să fie restrâns, ori de câte ori este posibil, la 10 – 15 minute;

c) activităţile de învăţare sau de muncă independentă a elevilor trebuie să aibă o pondere mai mare pe parcursul lecţiei de matematică;

d) dificultăţile care apar în rezolvarea activităţii independente a elevilor să poate fi rezolvate prin colaborarea cu ceilalţi elevi, iar atunci când nu se poate, să se adreseze învăţătorului pentru lămuriri suplimentare;

e) munca independentă în clasă să fie bine planificată, bine organizată, să aibă un timp bine dozat;

f) învăţătorul să intervină doar la expunerea succintă a temei, îndrumarea muncii independente, concluzii şi aprecieri finale.

Concluzii

Activarea elevilor vizează o serie de acţiuni de instruire/ autoinstruire, de dezvoltare şi modelare a personalităţii prin stimularea şi dirijarea activităţilor pe care le desfăşoară. Misiunea cadrului didactic este de a găsi căile optime pentru ca elevii să-şi modifice, să extindă sau să-şi elaboreze schema lor cognitivă.

Pe tot parcursul aplicării metodelor active, cadrul didactic trebuie să se abţină de la intervenţii, reducând pe cât posibil cantitatea de instruire nemijlocită şi trebuie să preia rolul de îndrumător, dându-le posibilitatea elevilor să ia propriile decizii, chiar dacă uneori vor comite greşeli.

Bibliografie:

1. Neacşu, I. (şi colab.) – *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1988;
2. Nicola, I. – *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

PROPUNERI PRIVIND TRATAREA DIFERENŢIATĂ A ELEVILOR LA OBIECTUL MATEMATICĂ

(PROPOSALS REGARDING STUDENTS' DIFFERENTIATED TREATMENT DURING MATHEMATICS CLASSES)

înv. Ioan Vâtcă,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 6, Roman, jud. Neamţ

Abstract:

Differentiating the activity of learning mathematics from the other subjects has as a starting point the act of knowing the student from a psycho-pedagogical viewpoint. The teacher has the duty to know the difficulties that each student meets, his propensities and aptitudes, the causes of failure in school so as to establish the work strategy. Apart from the techniques of improvement of the didactic activity correlated with students' differentiated treatment there can be used some ways of supplementary support given to the ones that meet difficulties in achieving the expected performance in school.

Despre aplicaţiile reformei educaţionale

Reforma din învăţământ, aşteptată cu sufletul la gură de învăţători, părinţi şi elevi, obligă cunoaşterea de către fiecare categorie în parte a schimbărilor care se impun, aplicate din mers, în scopul realizării finalităţilor prevăzute în cadrul standardelor curriculare de performanţă pentru fiecare disciplină în parte, finalităţi care urmează să fie verificate cu ocazia evaluărilor şi examenelor interne şi externe la nivel naţional.

Mare majoritate a dascălilor implicaţi în instruirea elevilor au răsuflat uşuraţi, optând în cadrul procesului de învăţământ pentru realizarea obiectivelor de referinţă şi a conţinuturilor obligatorii din noile programe şcolare, ignorând cu bună ştiinţă

Scanned with OKEN Scanner

faptul că majoritatea claselor de elevi sunt colectivităţi eterogene şi că aceasta implică folosirea unor metode care să vizeze tratarea diferenţiată a elevilor în funcţie de posibilităţile lor reale.

Reforma curriculară şi tratarea diferenţiată

Schimbările care decurg din noua reformă a învăţământului nu trebuie să conducă la „limitarea" posibilităţilor de afirmare ale elevilor, ci, dimpotrivă, să stimuleze atât activităţile celor buni, cât şi a celor cu ritm lent, să se găsească acele modalităţi de îmbinare raţională a activităţilor comune, cu cele nuanţate, potrivit capacităţilor elevilor, precum şi a sprijinului reciproc, al cooperării, astfel încât elevii cu posibilităţi mai reduse să nu afecteze elevii care pot realiza mai mult.

Reforma impune schimbări şi în activităţile de predare. Aceasta obligă învăţătorul să renunţe la transmiterea informaţiilor gata selectate, determinându-l să organizeze şi să dirijeze activităţile de învăţare pentru toţi subiecţii, în funcţie de nivelul intelectual şi ritmul normal de dezvoltare.

Dacă s-a lucrat eficient sau nu, ne-o demonstrează probele de evaluare scrisă, probe care ilustrează fidel rezultatele întregii activităţi de învăţare. Şi surprizele nu se lasă aşteptate. Acum se vede cât din timpul acordat lecţiei a fost folosit de elevi şi cât de învăţător, în cadrul orelor de curs.

Sugestii metodologie privind tratarea diferenţiată a elevilor la obiectul maematică

Pentru exemplificare voi prezenta câteva modalităţi prin care am încercat să acord şanse egale de afirmare tuturor elevilor cu care lucrez.

După aplicarea testului iniţial de evaluare la disciplina matematică, test care a cuprins sarcini de lucru la nivelul obiectivelor şi conţinuturilor obligatorii pentru toţi elevi, am ajuns la concluzia că sunt necesare măsuri concrete pentru lucrul diferenţiat. În acest scop am încercat să reduc la maxim greşelile de calcul înregistrate mai ales de elevii cu ritm lent de învăţare, elevi care din dorinţa de a se încadra în timp greşesc la calcul atunci când se grăbesc. Am reluat cu aceşti elevi exerciţiile rezolvate greşit şi am efectuat antrenament pentru înlăturarea erorilor prin probe de verificare. Tot cu aceşti elevi am lucrat probleme simple, determinându-i cu ajutorul desenelor sau întrebărilor ajutătoare să aleagă corect operaţia aritmetică în funcţie de relaţiile precizate în problemă.

În cadrul activităţilor curente, am antrenat elevii în autocorectarea exerciţiilor rezolvate greşit sau în verificarea unor exerciţii gata rezolvate, care au avut un grad de dificultate asemănător. Am continuat cu creşterea graduală a nivelului de dificultate şi diversificarea exerciţiilor. Ori de câte ori elevii prezentau nesiguranţă, am intervenit cu materiale demonstrative simple, dar concludente, care au netezit calea spre înţelegerea logică a exerciţiilor şi problemelor propuse spre rezolvare.

Pentru a nu se plictisi, elevii care au rezolvat corect itemii testului, au primit spre rezolvare fişe de dezvoltare care cuprindeau exerciţii complexe şi probleme cu grad sporit de dificultate. Astfel, elevii capabili de performanţă au fost antrenaţi în rezolvarea unor exerciţii care au necesitat găsirea mai multor soluţii sau variante de răspuns, să aleagă varianta corectă din mai multe răspunsuri date, să complice problemele simple cu una sau două operaţii, să găsească întrebarea potrivită care să conducă la rezolvarea unei probleme prin mai multe etape, să scrie rezolvarea problemelor compuse din mai multe etape sub forma unor exerciţii sau să compună probleme după exerciţii date.

Rezultatele s-au ameliorat simţitor şi a crescut interesul în cadrul activităţilor de învăţare atunci când elevii s-au ajutat între ei ori s-au corectat reciproc.

Au existat şi situaţii în care înţelegerea unor noţiuni sau conţinuturi au impus tratarea individuală, mai ales a elevilor cu ritm foarte lent. Pentru aceştia am organizat multe ore de consultaţii, în care s-au lucrat exerciţii şi probleme simple, utilizând materiale demonstrative pe care le-au mânuit elevii, grupându-le sau separându-le în funcţie de cerinţe. Am intervenit cu întrebări de sprijin ori de câte ori a fost necesar.

O atenţie deosebită am acordat-o jocului matematic, pentru a oferi copiilor mijloace agreabile, care să le stimuleze gândirea, perspicacitatea, atenţia şi creativitatea. Am început cu jocuri simple, mereu însoţite de material didactic, contribuind în mod gradat şi plăcut la apropierea copilului de cerinţele şi rigorile acestei discipline, dezvoltând abilităţi specifice, necesare pentru etapele următoare, care implică gândirea logică, capacitatea de a raţiona, de a emite judecăţi, şi de a sesiza calea de rezolvare corectă şi rapidă.

Scopul diferenţierii învăţării în ciclul primar

Întreaga experienţă şcolară arată că toţi copiii dezvoltaţi normal, care nu prezintă afecţiuni cerebrale, pot îndeplini în mod satisfăcător cerinţele şcolare, cu condiţia organizării judicioase a procesului de învăţare. În acest sens deseori este menţionată teza lui Jerome Bruner potrivit căreia nu există vreun material de studiu pe care orice elev indiferent de vârstă, să nu şi-l poată însuşi. Problema pedagogică nu constă în aceea că elevul poate sau nu să înveţe un anumit material, ci cum şi în ce mod trebuie să se desfăşoare acest proces. Aceasta înseamnă că rezultatele nesatisfăcătoare din activitatea şcolară ale unor elevi indică existenţa unor puncte critice în programul şcolar sau în comportamentul elevilor, care se cer examinate şi soluţionate.

Pe lângă tehnicile de ameliorare a activităţii didactice, corelate cu tratarea diferenţiată a elevilor, am folosit în practica şcolară şi unele modalităţi de sprijin suplimentar acordat elevilor care întâmpină dificultăţi în realizarea performanţelor şcolare aşteptate.

Lucrând astfel, elevii mai puţin înzestraţi intelectual au căpătat încredere în forţele proprii, mai multă siguranţă şi au devenit mai activi în timpul lecţiilor de matematică. Evaluările formative şi sumative nu au mai fost considerate „o povară" şi nu s-au mai simţit „eclipsaţi" de colegii lor mai buni. Astfel, premisele pentru egalizarea şanselor au început să se contureze şi, ţinuţi mereu sub observaţie, au înregistrat progrese semnificative la această disciplină.

Secretul este simplu. Să-l determinăm şi să-l dirijăm pe elev să descopere singur tainele matematicii şi să nu dezarmeze la prima nereuşită. Cei mai mulţi au nevoie să fie încurajaţi şi stimulaţi pentru fiecare pas făcut spre descoperirea matematicii, indiferent că lucrează la nivelul trunchiului comun sau la nivel performant.

Diferenţierea activităţii de învăţare la matematică şi la celelalte obiecte are ca punct de plecare cunoaşterea elevului din punct de vedere psihopedagogic. Învăţătorului îi revine datoria de a cunoaşte dificultăţile pe care le întâmpină fiecare elev, înclinaţiile, aptitudinile acestuia, cauzele eşecului şcolar şi de a stabili strategia de lucru. Această formă urmăreşte în egală măsură progresul elevilor cu dificultăţile lor şcolare şi creşterea performanţelor elevilor buni.

Scopul diferenţierii învăţării în ciclul primar este formarea capacităţilor cerute de standardele curriculare de performanţă, care trebuie să ducă în final la promovarea reală a tuturor elevilor. Diferenţierea nu este o modă (sau un scop în sine), ci o cale (o strategie) elaborată cu discernământ, pentru a face ca toţi copiii să progreseze în ritm propriu.

Concluzii

Reforma învăţământului este o problemă de concepţie, de reorientare a întregii activităţi de instruire şi educare. Trebuie menţionat că acest proces presupune, în esenţă, creşterea eficienţei activităţii didactice. Deziderатul principal, în această perioadă, sub care se desfăşoară cele mai multe acţiuni este eficienţa. Pentru obţinerea unui randament mai înalt este necesară perfecţionarea activităţii de instruire şi educare, iar o condiţie a ameliorării continue a procesului o constituie diferenţierea şi individualizarea învăţării.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele obţinute în pregătirea elevilor, în ultima analiză, finalităţile acţiunii educaţionale, „ieşirile" din sistem şi, ca urmare, acestea privite din perspectiva obiectivelor pedagogice ale activităţii, reprezintă indicatorul cel mai concludent pentru măsurarea şi aprecierea eficacităţii unei acţiuni educaţionale.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2002;
2. Radu, Ion T. – *Învăţământ diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.

DOMENIUL CREATIVITĂŢII ÎN ACTIVITATEA DE REZOLVARE A PROBLEMELOR DE MATEMATICĂ

(THE FIELD OF CREATIVITY IN SOLVING MATHEMATICS PROBLEMS)

inst. Liza Jianu,
Şcoala Drăgăneşti de Vede, jud. Teleorman

Abstract:

The activity of solving problems represents an optimum opportunity for the cultivation of creativity, especially for the development of the creativity of thinking. While solving mathematic problems the students perfect and expand their knowledge. Through their contents, problems contribute to students' moral education. By solving the problem we form students' skills and aptitudes of analysing the situation given by the problem, of guessing and discovering the way to obtain what the task requires.

Activitatea de rezolvare a problemelor şi importanţa sa

Activitatea de rezolvare a problemelor reprezintă un cadru optim pentru cultivarea creativităţii, în special pentru dezvoltarea creativităţii gândirii. În cadrul rezolvării problemelor matematice se aprofundează şi se extind informaţiile de care dispun elevii. De asemenea, prin conţinutul lor, problemele contribuie la educarea morală, patriotică a elevilor.

Rezolvând probleme de matematică, elevii învaţă să rezolve probleme practice de viaţă.

Activitatea de rezolvare a problemelor are o mare înrâurire asupra dezvoltării intelectului elevilor, cu precădere asupra dezvoltării gândirii creatoare la elevi.

Rezolvarea problemelor de matematică şi gândirea creatoare

În activitatea de rezolvare a problemelor de matematică este mult solicitată gândirea elevilor, operaţiile sale de analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare şi generalizare.

Rezolvând problema, formăm la elevi priceperi şi deprinderi de a analiza situaţia dată de problemă, de a intui şi descoperi calea prin care se obţine ceea ce se cere în problemă.

Astfel contribuim la dezvoltarea capacităţilor creatoare ale gândirii, la sporirea flexibilităţii ei, a capacităţilor anticipativ-imaginative, la educarea perspicacităţii şi spiritului de iniţiativă, la dezvoltarea încrederii în forţele proprii.

Problemele pe care le rezolvă elevii trebuie să fie diverse ca mod de prezentare. În faţa oricărei probleme elevul trebuie pus în situaţia de a gândi.

Există o varietate de cazuri care determină dezvoltarea gândirii creatoare la elevi. Iată câteva dintre acestea:

- dezvoltarea şi complicarea treptată a unei probleme rezolvate;
- rezolvarea problemei prin mai multe procedee;
- alegerea celei mai bune variante de rezolvare a unei probleme de matematică, într-un anumit sens, ca de exemplu, cea mai rapidă, cea mai elegantă din punct de vedere al calculului numeric etc.;
- reformularea problemei prin introducerea necunoscutei drept cunoscută;
- scrierea operaţiilor de rezolvare a problemei sub forma unui exerciţiu etc.

Exemple practice

Pentru ilustrarea celor de mai sus, dăm câteva exemple de probleme.

„Dan, Virgil şi Ion colecţionează timbre pe care le pun într-un album. Dan a pus 17 timbre în album, iar Virgil 12 timbre. Ion a adus cu 5 timbre mai mult decât Dan şi Virgil împreună. Câte timbre au împreună cei trei?"

Varianta I de rezolvare:

1) Câte timbre au împreună Dan şi Virgil?
   17 + 12 = 29 timbre
2) Câte timbre are Ion?
   29 + 5 = 34 timbre
3) Câte timbre au cei trei copii?
   29 + 34 = 63 timbre

R: 63 timbre

Varianta a II-a de rezolvare:

1) Câte timbre are Ion?
   5 + 17 + 12 = 34 timbre
2) Câte timbre au cei trei copii?
   17 +12 + 34 = 63 timbre

R: 63 timbre

La această problemă se poate scrie rezolvarea sub forma unui singur exerciţiu:

17 + 12 + (5 + 17 + 12) = 63 timbre

Dan + Virgil + Ion = 63 timbre

Problema se poate complica sub următoarea reformulare:

„Dan, Virgil şi Ion colecţionează timbre pe care le pun într-un album. Dan a pus 17 timbre în album, iar Virgil cu 12 timbre mai mult. Ion a adus cu 5 timbre mai mult decât Dan şi Virgil împreună. Câte timbre au adus împreună cei trei copii?"

Plan de rezolvare:

a) Câte timbre are Virgil?
   17 + 12 = 29 timbre
b) Câte timbre au Dan şi Virgil împreună?
   17 + 29 = 46 timbre
c) Câte timbre are Ion?
   5 + 46 = 51 timbre
d) Câte timbre au cei trei copii?
   17 + 29 + 51 = 97 timbre

Dan Virgil Ion

Rezolvarea problemei printr-un singur exerciţiu:

17 + (17 + 12) + (5 + 17 + 17 + 12) = 97

Dan Virgil Ion

Toate acestea variante şi discuţiile din clasă pe marginea lor pun elevii în situaţia de a gândi creator.

La rezolvarea problemelor după datele desenate, imaginaţia elevului şi analiza situaţiilor posibile îl ajută în stabilirea corespondentei dintre datele schiţate şi realitate.

Iată o problemă după rezolvarea căreia s-a cerut elevilor modificarea întrebării iniţiale şi rezolvarea problemei:

„Pentru efectuarea lucrărilor agricole de toamnă au ieşit în câmp în prima zi de lucru 7 tractoare, iar a doua zi cu 4

Scanned with OKEN Scanner

tractoare mai mult. Câte tractoare au lucrat a doua zi?"

7 + 4 = 11 *R: 11 tractoare*

„Puteţi să schimbaţi întrebarea problemei?"

„Pentru efectuarea lucrărilor agricole de toamnă, au ieşit în câmp în prima zi de lucru 7 tractoare, iar a doua zi cu 4 tractoare mai mult. Câte tractoare au lucrat în cele două zile?"

1. Câte tractoare au lucrat a doua zi?
   7 + 4 = 11 tractoare
2. Câte tractoare au lucrat în cele două zile?
   7 + 11 = 18 tractoare
   R: 18 tractoare

Categorii de probleme

Aceasta nu înseamnă ca în activitatea de rezolvare a problemelor vom avea de-a face numai cu aspecte creative, renunţând totalmente la cele care au caracter de formare-informare şi care vor constitui baza de modele de calcul.

În această activitate, relaţia dintre algoritm şi invenţie, dintre deprindere şi raţionament, îşi păstrează permanenţa, ca şi în celelalte activităţi matematice. Creativitatea gândirii, mişcarea ei liberă nu se poate produce decât pe baza unor deprinderi formate şi bine stabilite.

În rezolvarea problemelor, aceste deprinderi se referă la analiza datelor, a condiţiei, la capacitatea de a înţelege întrebarea problemei şi a orienta întreaga desfăşurare a raţionamentului în direcţia descoperirii soluţiei problemei.

În rezolvarea problemei se formează capacităţi adecvate categoriei generale din care face parte problema, care sunt cu atât mai utile cu cât se referă la principiul general de rezolvare a oricărei probleme aparţinând categoriei respective.

Când se trece la o nouă categorie de probleme, aceste capacităţi, de multe ori îngreunează rezolvarea noilor probleme care au la baza un alt principiu de rezolvare.

Acesta, mai ales când deprinderile respective, valabile numai pentru o anumită categorie de probleme, s-au stabilit atât de puternic încât au devenit algoritmi.

Concluzii

În consecinţă, rezolvarea unei probleme de matematică necesită un efort al gândirii şi o atitudine creatoare. Acestea vor fi cu atât mai susţinute cu cât valoarea necunoscută se găseşte în relaţii mai îndepărtate, mai ascunse faţă de datele cunoscute ale problemei.

Oricare ar fi situaţia, în rezolvarea oricărei probleme, gândirea elevului este pusă în faţa unui efort şi sunt mobilizate nu numai procesele de cunoaştere, ci întreaga personalitate a celui care rezolvă problema.

Bibliografie:

1. Piaget, Jean – *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972;
2. Roşca, Alexandru – *Creativitate, modele, programare*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1967.

STIMULAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN REZOLVAREA DE PROBLEME

(STIMULATING STUDENTS' CREATIVITY THROUGH PROBLEM SOLVING)

înv. Loredana Capmare,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Boghicea, jud. Neamţ

Abstract:

Perfecting the process of teaching involves ensuring the development of each individual's intellectual potential, the forming and developing of independence, initiative, imagination and creativity according to their possibilities. At the same time, the stimulation of the intellectual effort, the education of the interest and sensibility to problematic situations lead to the development of students' creative capacities, an efficient condition in the professional activity and the adaptation to the changes occurring in science, technique and social life.

Argument

După ce au apărut foarte multe lucrări care s-au ocupat de *„omul de geniu sau de oamenii mari"*, viziunea oamenilor de ştiinţă cu privire la modul de abordare a creativităţii s-a modificat fundamental. Nu se mai crede că omul este *„ceea ce i-a fost prescris, că geniul este exclusiv ereditar, un har divin, o şansă a celor aleşi"*(1), că o persoană este fie creativă, fie necreativă şi că în această privinţă nu este nimic de făcut.

Este adevărat că oamenii se nasc cu înzestrări diferite, fie mai generoase sau mai sărace, dar moştenirea genetică nu face decât să traseze o limită până la care individul ar putea ajunge, dar în acelaşi timp, atingerea vârfului nu poate fi garantată.

Pentru ca o anumită persoană să se ridice la nivelul pe care codul său genetic l-a prescris are nevoie de o intervenţie favorabilă.

Creativitatea – scurtă definire

De-a lungul vremii, părerile asupra creativităţii au fost împărţite. Unii autori definesc creativitatea ca fiind aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou şi de valoare. Alţii consideră că de fapt creativitatea nu este o aptitudine sau capacitate, ci proces prin care se realizează produsul. Sunt unii autori pentru care creativitatea este orice rezolvare de probleme noi. Pentru alţii, pentru tot mai mulţi, creativitatea implică realizarea de produse noi şi de valoare pentru societate.

înainte de a aborda problematica creativităţii în şcoală, trebuie să menţionăm ca elevii din clasele I-IV în general nu pot să realizeze ceva nou pentru societate. La ei, vorbim despre acea creativitate numită şi individual-psihologică prin care se înţelege aptitudinea sau capacitatea de a realiza ceva original, de a găsi soluţii, idei, probleme, metode care deşi nu sunt noi pentru societate, reprezintă o noutate pentru individ sau pentru un grup restrâns, noutate la care s-a ajuns pe o cale independentă.

Concret, creativitatea ar putea fi definită ca o disponibilitate generală a personalităţii aflate în interacţiune cu sine şi cu lumea înconjurătoare pentru producerea noului.

Creativitatea ca proces

Creativitatea poate fi abordată ca *proces* de elaborare a unor soluţii noi prin combinarea şi restructurarea datelor experienţei anterioare, ca *produs* caracterizat prin noutate, originalitate, cu valoare pentru om şi societate, *ca dimensiune complexă a personalităţii*, deoarece angajează toate procesele şi funcţiile psihice, de la percepţie până la afectivitate şi caracter.

Studiile asupra creativităţii au scos la lumină dinamica internă a acesteia, mecanismele şi condiţiile sale determinative, studii care menţionează *fazele procesului de creaţie*.

G. Wallace pune în evidenţă următoarele faze ale procesului de creaţie: pregătirea, incubaţia, iluminarea (inspiraţia), verificarea.

A. Moles şi R. Claude deosebesc cinci etape: informarea şi documentarea, incubaţia, iluminarea, verificarea, formularea.

Alex F. Osborn – cercetător american – găseşte şapte etape: orientarea sau punerea problemei, pregătirea, analiza şi organizarea datelor, ideaţia sau producerea ideilor,

Scanned with OKEN Scanner

incubaţia, sinteza, evaluarea şi verificarea.

Cei mai mulţi specialişti preferă modelul lui Wallace, fiind mai simplu şi mai cuprinzător.

1. *Pregătirea* este prima etapă şi cuprinde sesizarea şi punerea problemei, documentarea, culegerea, analiza şi interpretarea materialului faptic cu ajutorul unor metode şi tehnici de cercetare, formularea ipotezei şi conceperea ideilor prototip, ca direcţii de căutare a primelor soluţii de rezolvare a problemei.

2. *Incubaţia* intervine în urma unei perioade de muncă obositoare. Este o fază de aşteptare tensionată, fază în care are loc distanţarea de problemă, de tiparele anterioare, producându-se noi combinări de imagini şi idei. Cea de-a treia fază se pregăteşte în momentul în care are loc înţelegerea problemei pe baza jocului liber al imaginaţiei şi al intuiţiei euristice.

3. *Apariţia bruscă a ideii sau iluminarea* are loc prin comutarea ideilor şi prescurtarea raţionamentelor. *„Inspiraţia poate fi provocată de o întâmplare, fenomenul fiind cunoscut sub numele de serendipitate. Urmărind cu totul altceva, sau neurmărind nimic în momentul respectiv, întâmplarea ne pune în faţă, marea descoperire. Hazardul, însă, ne avertizează Pasteur, favorizează numai o minte pregătită. Trebuie să fi studiat îndelung problema respectivă şi trebuie să fii deja în căutarea unui răspuns ca să observi atunci când el îţi apare."*(2)

4. *Verificarea* este faza de control a veridicităţii ipotezei de rezolvare a problemei, de evaluare şi aplicare a produselor create. Celebrul matematician francez H. Poincare evocă un moment al descoperirilor sale matematice. Lucrase în mod intens, cu conştiinciozitate, dar după toate aparenţele, fără succes. Obosit, a părăsit studiul problemei respective. După mai multe zile, în care nu se mai gândise la ea, în momentul în care cobora dintr-un mijloc de transport în comun, i-a apărut cu claritate, ca într-o străfulgerare, soluţia.

A alergat acasă şi a verificat-o imediat prin calcule, găsind-o, spre satisfacţia sa, corectă. Lucrurile se întâmplă în mod asemănător şi în activitatea de creare de probleme de către elevi. Ei caută să înţeleagă bine datele şi cerinţele problemei, le atacă cu aparatura logico-matematică de care dispun, uneori, datorită insuccesului, o lasă în suspensie, iar în momentul în care le vine ideea o verifică şi dau forma definitivă soluţiei.

Procesul creaţiei are un caracter dinamic şi continuu şi nu se desfăşoară după forme rigide. Etapele nu se succed întotdeauna în aceeaşi ordine, iar unele pot lipsi. Ele nu se desfăşoară liniar, ci se împletesc într-un proces mult mai complex cu înaintări şi reveniri, cu multiple momente de inspiraţie, cu finisări şi refinisări, mai ales când este vorba de marile opere de creaţie.

Forme ale actului creator

De la cele mai simple forme şi până la creaţia superioară, actul creator în evoluţia sa cuprinde patru nivele: creaţia expresivă, productivă, inventivă şi inovatoare.

1. *Creaţia expresivă* reprezintă cea mai simplă formă de creativitate. Ea poate fi identificată în desenele libere şi spontane ale copiilor, şi reprezintă un punct de plecare, în cadrul educaţiei, a celorlalte forme ale creaţiei.

2. *Creaţia productivă* se caracterizează prin restrângerea jocului liber al imaginaţiei şi îmbunătăţirea tehnicii de lucru, deşi produsele realizate se deosebesc foarte puţin de cele obişnuite. Importantă este învăţarea creativă din şcoală, folosindu-se metode de descoperire şi invenţie, apoi lărgirea orizontului de cunoştinţe, îmbogăţirea experienţei şi însuşirea tehnicilor de creativitate.

3. Prin *invenţia sau descoperirea unor corelaţii noi*, originale, între obiecte şi fenomene, fără să fie vorba de aspecte cu totul neobişnuite se realizează *creaţia inventivă*.

4. *Creaţia inovatoare* presupune o serie de transformări fundamentale în concepţii, principii sau metode de lucru în domeniul ştiinţei sau al artei.

„Creativitatea se învaţă, chiar dacă nu se învaţă ca fizica sau tâmplăria. Ar fi mai nimerit să spunem că se descătuşează sau se dezvoltă." (*B. Schwartz*)

Factori care influenţează creativitatea

Pentru o bună cunoaştere şi educare a creativităţii elevilor, trebuie să avem în vedere factorii ce favorizează afirmarea şi dezvoltarea potenţialului creativ, respectiv:

- factorii subiectivi/ psihici: factori intelectuali (gândire intuitivă, fluidă, imaginaţie creatoare, originalitate);
- factori aptitudinali (inteligenţa ca aptitudine generală şi aptitudini speciale);
- factori de personalitate (nivelul de aspiraţii, motivaţii, trebuinţe, forţa eului, factori caracteriali);
- factori obiectivi/ sociali: mediul social şi cultural, contextul familial, economic, relaţii interpersonale etc.

Este necesară cunoaşterea acestor factori din două motive: în primul rând ne oferă informaţii asupra solicitărilor la care putem să-i supunem pe elevi şi în al doilea rând ne indică strategiile pe care le putem adopta în cadrul acţiunii de educare a creativităţii.

Potenţialul creativ

Primele cercetări mai ample de descoperire a talentelor utilizau ca metodă principală testele de inteligenţă. Cercetătorii au demonstrat că numai pe baza lor nu se poate prevedea creativitatea unei persoane, într-adevăr, un nivel minim de inteligenţă este necesar, dar un coeficient mai ridicat nu garantează o creştere corespunzătoare a creativităţii. Potenţialul creativ este mult dependent de inteligenţă, dar nu se confundă cu aceasta, deoarece raportul dinspre creativitate spre inteligenţă este de supraordonare.

Aşadar, ajungem la concluzia că factorii ce contribuie la dezvoltarea potenţialului creativ se intercondiţionează, formând un sistem.

Totuşi, cei mai mulţi cercetători consideră că în depistarea potenţialului creativ un important rol îl au calităţile gândirii: *flexibilitatea* (capacitatea de restructurare promptă şi adecvată a informaţiilor, a sistemului de cunoştinţe, în conformitate cu cerinţele noii situaţii, modificarea modului de abordare când cel anterior nu se dovedeşte eficient), *fluenţa* (bogăţia şi fluxul de cuvinte, asociaţii, idei, imagini), *originalitatea* (unicitatea răspunsurilor şi gradul lor metaforic), toate acestea privite în strânsă corelaţie cu nivelul inteligenţei generale.

Cel mai important lucru pe care trebuie să îl reţinem este că orice om normal, indiferent de capacităţile sale intelectuale sau de mediul în care trăieşte, dispune de un potenţial creativ care trebuie depistat, descoperit, încurajat, valorificat, stimulat prin strategii didactice adecvate şi prin învăţare creativă.

Concluzii

Pentru a dezvolta la elevi capacităţile creatoare, învăţătorii trebuie să cunoască în primul rând trăsăturile comportamentului creator, care se referă la nivelul de inteligenţă generală, la gândirea divergentă, la fluenţa gândirii, la receptivitatea faţă de probleme, la curiozitatea ştiinţifică, la spiritul de observare dezvoltat, la capacitatea de a redefini, la imaginaţia creatoare, la originalitate, la inventivitate, la spiritul critic, încrederea în sine, la dorinţa de prestigiu etc.

Pentru a descătuşa, a dezvolta spiritul creativ, se pot utiliza metodele de învăţământ activ-participative: învăţarea prin problematizare şi descoperire dirijată, metoda modelării şi exerciţiile creative necesare la fiecare sfârşit de capitol sau după un grup se capitole.

Bibliografie:

1. Roşca, Al. – *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1991;
2. Stoica, A. – *Creativitatea elevilor*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.

Scanned with OKEN Scanner

CULTIVAREA CREATIVITĂŢII LA ŞCOLARII MICI PRIN REZOLVAREA PROBLEMELOR DE MATEMATICĂ

(CULTIVATING THE YOUNG STUDENTS' CREATIVITY THROUGH SOLVING MATHEMATICS PROBLEMS)

inst. Ana-Maria Dumitru,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Pildeşti, jud. Neamţ

Abstract:

A creative teacher guides children to find more solutions to problems, to accept ideas, to perfect other people's ideas and to orient these ideas in new directions. Habituating the child, even from his early days in school, with finding as many solutions to a problem as he can and choose from them the best (a choice that must not be random, but it must be supported by a logic argumentation, based on anticipatory-creative thinking) is a condition of his success.

Conceptul de creativitate

Termenul „creativitate" derivă din cuvântul de origine latină „creare" care înseamnă zămislire, făurire, naştere. Într-o accepţiune foarte largă, creativitatea constituie un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a creativităţii omeneşti. Privită dintr-o perspectivă mai îngustă şi specific psihologică, creativitatea apare în patru accepţiuni importante: produs, disponibilitate, potenţialitate general-umană, capacitate şi abilitate creative, dimensiune complexă de personalitate.

Conceptul de creativitate admite o mare contribuţie a factorilor de mediu şi de educaţie în formarea creativă a fiecărui individ uman.

„Învăţătorul este cel care dăruieşte fiecărui om, la pornirea lui pe drumul spre lumină, primele elemente, călăuzindu-i paşii spre marele titlu de OM".(1) El este acela care modelează materialul cel mai de preţ – *copilul* – tinzând ca din fiecare bloc de marmură brută să realizeze o fiinţă înzestrată cu cele mai frumoase trăsături, un om care să înmănuncheze calităţile morale cele mai înalte. El este acela care ajută fiecare copil să descopere „tainele naturii". Toate acestea au făcut ca activitatea să le fie socotită *„Profesiunea de aur"*, scria Dumitru Palade.

Dezvoltarea gândirii matematice a elevilor şi creativitatea

Tendinţele actuale consacră o atenţie specială dezvoltării gândirii matematice a elevilor, exersând-o în direcţia cultivării creativităţii. Se lasă copilului mai multă libertate de alegere a tehnicilor şi strategiilor de calcul, pentru a asigura o motivare temeinică a învăţării acestei discipline, pentru a tenta elevii la o învăţare participativă printr-un efort personal.

În clasele I-II, pe măsură ce elevii cunosc cele patru operaţii, sunt puşi în situaţia de a le aplica în rezolvarea problemelor simple. Din păcate, majoritatea acestor probleme se bazează pe schema *a * b=?*, unde * poate fi +, - etc. Aceasta acoperă doar patru din cele douăzeci şi patru de variante posibile.

Astfel, la adunare, în afara tipului clasic *a+b=?*, pot fi propuse şi rezolvate alte trei tipuri, illustrate de schemele:

1. *?=a+b – proprietatea de simetrie a egalităţii;*
2. *?-a=b – aflarea descăzutului când se cunoaşte scăzătorul şi restul;*
3. *b=?-a – simetria relaţiei precedente.*

Aceste scheme pot fi folosite în rezolvarea problemelor.

Clasic (prima schemă): Dana a împrumutat ieri de la bibliotecă două cărţi şi azi una. Câte cărţi a împrumutat?

Creativ (celelalte trei scheme)

1. *Câte cărţi a împrumutat Dana de la bibliotecă, daca ieri a luat două şi astăzi una?*
2. *Câte cărţi a avut Dana de la bibliotecă dacă după ce a înapoiat două cărţi, i-a mai rămas una?*
3. *Dana mai are o carte de la bibliotecă. Câte cărţi a împrumutat ea, dacă a restituit două?*

La operaţia de scădere alături de tipul clasic *a-b=?* există încă şapte tipuri de probleme simple, ilustrate de schemele: *?=a-b, a-?=b, b= a-?, b-?=a, a=b+?, ?+b=a, a=?+b*. Aceste scheme pot fi folosite în probleme de felul:

Clasic: Ana avea şase creioane. Ea a pierdut două creioane. Câte creioane i-au mai rămas?

Creativ:

1. *Câte creioane are acum Ana, dacă din cele şase pe care le avea a pierdut două?*
2. *Ana avea în penar şase creioane. Câte creioane a pierdut dacă acum mai are patru creioane?*

La operaţia de înmulţire, alături de tipul classic *a*b=?*, se pot forma încă trei tipuri de probleme simple, dupa schemele *?=a * b; ?: a = b ; b =?:a*. Iată şi câteva exemplele.

Clasic:

1. *Ionuţ are 2 mingi, iar maşinuţe de trei ori mai multe. Câte maşinuţe are Ionuţ?*
2. *Cum poate fi umplută cu apă o canistră de 20 l, având o sticlă de 1l şi un bidon de 5l?*
3. *Mama a cumpărat 4 kg cartofi, 3 kg ceapă, 2 kg roşii şi 1 kg mere. Ce cumpărături pot fi puse într-o plasă care ţine 6 kg?*

Aşa cum o problemă poate avea mai multe soluţii la aceeaşi întrebare, există probleme care pot avea mai multe întrebări. Aceasta categorie de probleme modelează bine realitatea, care în legătură cu un număr de condiţii iniţiale date, cere mai multe răspunsuri. Abordarea la clasele mici a unei probleme cu întrebări multiple are avantajul că pornind de la date puţin numeroase, ajunge la o varietate de solicitări, care se constituie în tot atâtea prilejuri de consolidare a unor cunoştinţe, priceperi sau deprinderi matematice. Copiii manifestă interes şi participă activ la rezolvarea unor astfel de probleme, cum sunt:

1. *Ileana are 4 păpuşi, Laura 5 păpuşi, Monica 6 păpuşi.*

a) *Cu câte păpuşi are mai multe Monica decât Ileana?*

b) *Cu câte păpuşi are mai puţine Laura decât Monica?*

2. *Tatăl are 40 ani, mama 38 ani, fiul 12 ani, iar fiica 8 ani.*

a) *Cu câţi ani este mai în vârstă tata decât mama?*

b) *Care este diferenţa dintre vârsta mamei şi a fiicei?*

Rezolvarea problemelor sporeşte în atractivitate, dar şi în densitate instructivă lecţia dacă conţinutul acestora vizează cunoştinţe, fapte şi fenomene ale unor alte discipline. De exemplu:

Un cimpanzeu poate trăi 40 ani, o gorilă 50 ani, iar un papagal 80 ani.

a) De câte ori poate trăi mai puţin un cimpanzeu decât un papagal?

b) Cu câţi ani traieste mai puţin o gorilă decât un papagal?

c) În grădina zoologică, animalele trăiesc de două ori mai puţin decât în libertate. Câţi ani va trăi la grădina zoologică un cimpanzeu?

d) *Cu câţi ani trăieşte mai puţin în grădina zoologică decât în libertate o gorilă?*

Creativ:

1. *Câte maşinuţe are Ionuţ, dacă are 2 mingi, iar maşinuţe de 3 ori mai multe?*
2. *Câte maşinuţe are Ionuţ, dacă are de 3 ori mai puţine mingi, iar mingi are 2?*

La operaţia de împărţire, alături de clasic *a : b=?* se pot alcătui încă 7 tipuri de probleme simple, după schemele: *?=a : b; a : ?=b; b= a : ?; b *?= a; a = b *?;?* b=a; a=?* b;*

Exemple

Clasic: Mama are 6 mere. Ea dă fiecăruia din cei 3 copii ai săi acelaşi număr de mere. Câte mere primeşte fiecare

Scanned with OKEN Scanner

copil?

Creativ:

1. *Câte mere primeşte fiecare copil, dacă mama împarte 6 mere în mod egal, celor 3 copii ai săi?*
2. *Mama are 6 mere, pe care le dă, în mod egal, copiilor săi. Câţi copii are, dacă fiecare a primit 2 mere?*

Avantajul problemelor cu mai multe soluţii

Antrenarea copiilor mici în rezolvarea unei game cât mai largi de probleme simple contribuie la înarmarea acestora cu strategii rezolutive simple, cu evidente deschideri spre zona creativităţii.

Viaţa, realitatea ne demonstrează că nu toate situaţiile-problemă pe care le întâlnim au o soluţionare unică. Majoritatea admit mai multe soluţii, iar altele nu admit soluţii. Cum matematica trebuie să modeleze realitatea, este necesar să introducem şi pentru elevi astfel de probleme cu soluţii multiple sau nicio soluţie. Oferim astfel mai multor elevi posibilitatea să-şi prezinte propria rezolvare, îi obişnuim cu existenţa unor astfel de probleme, conturăm probleme de decizie – alegerea soluţiei mai convenabile dintr-un anumit punct de vedere. După rezolvarea unei asemenea probleme, învăţătorul intervine, enumerând soluţiile găsite, propunând alegerea celei mai bune soluţii (dintr-un anumit punct de vedere).

Concluzie

Învăţătorul este primul chemat să contribuie la formarea creativităţii la elevi prin corelarea solicitărilor cu factorii motivaţionali, aptitudinali, caracteriali implicaţi. El trebuie să urmărească înlăturarea principalelor obstacole din calea creativităţii: timiditatea, teama de greşeală, descurajarea, lipsa perseverenţei. Şi, în primul rând, pentru a forma personalităţi creatoare, trebuie să fie el însuşi creator.

Bibliografie:

1. Roco, M. – *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Iaşi, Editura „Polirom", 2001;
2. Roşca, A. – *Creativitate generală şi specifică*, Bucureşti, Editura Academiei, 1988;
3. Stoica-Constantin, A.; Caluschi, M. – *Evaluarea creativităţii. Ghid practic*, Iaşi, Editura „Performantica", 2006;
4. Ţârcovnicu, V. – *Învăţământ frontal, învăţământ individual, învăţământ pe grupe*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

COMPUNEREA PROBLEMELOR CU ADUNĂRI ŞI SCĂDERI ŞI ALTE ACTIVITĂŢI CREATIVE

(COMPOSING PROBLEMS WITH ADDITIONS AND SUBTRACTIONS AND OTHER CREATIVE ACTIVITIES)

înv. Maria Popa,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Diaconu Coresi", Fieni, jud. Dâmboviţa

Abstract:

An important contribution to developing students' creative thinking is constituted by the composition of problems, this aspect placing the students in the position of thinking more over the correlations between the terms that compose the problem. One can compose problems by help of concrete images and objects, then one can complete problems whose data is missing. An act of creation occurs also when the given data of the problem is modified or when the process of finding the solution is done in more ways.

Compunerea de probleme şi dezvoltarea gândirii

O contribuţie importantă la dezvoltarea gândirii creatoare a elevilor o constituie compunerea de probleme, punându-i pe elevi în situaţia să gândească mai mult asupra corelaţiilor dintre mărimile din care se construieşte problema.

Compunând probleme, elevul face o lucrare complicată de ordin analitic-sintetic.

Un elev poate analiza şi rezolva mai uşor probleme matematice cu cât el este în măsură să compună asemenea probleme. *„Raţionamentul matematic este mult mai mult stimulat atunci când se compune o problemă şi nu atunci când doar se rezolvă"* (Elenica E.).

În legătură cu compunerea problemelor cercetătoarea Elenica E. arăta că nu poţi dezlega ce n-ai legat, adică nu poţi rezolva în bune condiţii probleme dacă nu le poţi compune.

Prin compunerea de probleme se realizează stimularea creativităţii. Modul delicat în care se intervine în realizarea de probleme oferă soluţia cea mai eficientă din domeniul activităţilor matematice pentru cultivarea şi educarea creativităţii şi a inventivităţii.

Diferenţa dintre „a învăţa rezolvarea unei probleme" şi „a şti" (a fi capabil) să rezolvi o problemă, reprezintă creativitate, dar la niveluri diferite. În rezolvarea problemelor nu se renunţă total la aspectele reproductive, lucrându-se numai pe aspecte creative.

Opoziţia dintre algoritm şi euristic, dintre deprindere şi abilitatea de raţionament este numai aparentă, creativitatea gândirii, mişcarea ei liberă, nu se produce decât pe baza unor deprinderi corect formate, stabilizate şi eficient transferate.

Etape în procesul de compunere a problemelor

Introducerea procedeului de compunere de probleme pe *„cale orală"* constituie o etapă importantă în dezvoltarea gândirii creatoare a elevilor, cu ajutorul imaginilor şi obiectelor concrete.

Învăţătorul spune o problemă compusă de el, se analizează şi se cere întrebarea. După ce elevii au înţeles-o şi au rezolvat-o, se trece la compunerea altei probleme asemănătoare.

„Pe un gard sunt 7 rândunele. Mai vin 12 rândunele.
Câte rândunele sunt acum pe gard?"

La început, în vederea compunerii problemelor trebuie să li se sugereze elevilor cadrul, să li se dea datele cu care să opereze şi să creeze o problemă: un pom pe care pot fi aşezate: fructe, frunze; un lac pe care pot fi aşezate gâşte, raţe etc.

Iată câteva tipuri de probleme create, *folosind material concret*:

- Se cunosc datele problemei, elevii să determine operaţia şi răspunsul: Pe lac sunt 4 raţuşte. De pe mal mai vin 3. Câte sunt acum pe lac?;
- Probleme de aflare a unui termen: Într-o livadă sunt 6 fluturi. Au zburat 2. Câţi au fost la început?;
- Probleme de tipul: Pe o masă sunt 5 bile roşii şi 4 bile negre. Se iau 7 bile. De care pot fi bilele luate?

S-a trecut apoi la *compunerea de probleme cu ajutorul materialului fiecărui elev*, acestea contribuind la înţelegerea conţinutului problemei şi la dirijarea atenţiei spre ceea ce este cunoscut şi necunoscut.

Un elev are în penar 6 creioane colorate. El împrumută colegului 3 creioane colorate. Câte foloseşte el?

$6 - 3 = 3$

Fiecare elev scoate din penar 6 creioane colorate şi împrumută colegului 3. Îi rămân 3 creioane.

Treptat s-au compus probleme după date desenate sau schiţate.

„Pe o farfurie sunt 5 mere şi 3 pere. Câte fructe sunt pe farfurie?"

O altă etapă în procesul de compunere a problemelor este completarea de către elevi a datelor care lipsesc dintr-o

Scanned with OKEN Scanner

problemă şi rezolvarea ei, dezvoltându-se flexibilitatea gândirii în acest proces continuu de autocontrol.

De exemplu: „La o florărie erau într-o vază 43 lalele şi 51 garoafe. Câte flori erau în florărie?"

43 lalele + 51 garoafe + 94 flori

Au urmat *problemele compuse după figuri desenate*: În clasă sunt 3 fetiţe şi 5 băieţi. Câţi copii sunt acum în clasă?

S-au compus probleme în care se dădea expresia „cu atât mai mult", „cu atât mai puţin".

„Într-o curte sunt 12 găini şi raţe cu 3 mai mult. Câte raţe sunt în curte?"

Apoi am complicat problema, întrebând, câte păsări sunt în curte? (găini = 12; raţe = 15; 12 + 15 = 27)

Am cerut să se alcătuiască probleme asemănătoare cu cea rezolvată.

Compuneri de probleme după un exerciţiu

Exemple:

- Compuneţi câte o problemă cu adunare, cu scădere, cu adunare şi scădere, la care rezultatul să fie 90 de fiecare dată;
- Compuneţi o problemă în care să aveţi o adunare sau scădere;
- Compuneţi o problemă în care să folosiţi una din operaţiile: 76 = 45 – 21; 86 – 25;
- Compuneţi o problemă în care să aveţi o adunare şi o scădere;
- Compuneţi o problemă cu numerele 80; 13, 45;
- Compuneţi o problemă folosind literele: a, b şi ?

Alte tipuri de probleme compuse

Un act de creaţie e considerat şi atunci când se *modifică*:

1. Enunţul unei probleme, datele ei rămânând aceleaşi;

La o florărie s-au adus 150 garoafe roşii şi cu 75 mai mult garoafe albe. Câte garoafe s-au adus la florărie? (150+75= 225; 150+225 =375)

2. Se modifică datele, enunţul rămânând acelaşi: Un teren în formă de dreptunghi are lungimea de 80 m şi lăţimea cu 20 m mai mică. Ce lungime are gardul care-l împrejmuieşte?
3. Probleme cu date şi enunţ nou:

Într-o livadă sunt 80 de pomi; 30 meri, cu 2 mai mult peri şi restul pruni. Câţi pruni sunt?

De asemenea, atunci când se *modifică două probleme simple* este tot un act de creaţie:

1. S-au adus 15 m stofă într-o zi şi 12 m în altă zi. Câţi m s-au adus în total? 15 + 12 = 27 m;
2. Din 27 m s-au întrebuinţat 14 m. Câţi m au rămas? 27 – 14 = 13 m;

Unificarea celor două probleme: La un atelier de croitorie s-au adus într-o zi 15 m stofă şi în altă zi 12 m stofă. Din ei s-au folosit 14 m. Câţi m au rămas? 15 m + 12 m = 27 m (s-au adus); 27 m – 14 m = 13 m (au rămas);

Se pot compune probleme fără întrebări: Ileana pleacă de acasă la ora 13 şi se întoarce la ora 19. Puneţi întrebarea şi rezolvaţi. Câte ore a fost plecată?

O mare contribuţie la dezvoltarea creativităţii prin rezolvare de probleme o *are rezolvarea unei probleme prin mai multe procedee*: Într-un rezervor sunt 30 dal benzină, iar în altul 29 dal benzină. Din primul rezervor s-au luat 20 dal. benzină, din al doilea 18 dal. Câţi dal benzină au rămas în cele două rezervoare?

Problema se poate rezolva prin două procedee: **I.** 30 + 29 = 59 dal; 20 + 18 = 38 dal; 59 – 38 = 21 dal; **II.** 30 – 20 = 10 dal; 29 – 18 = 11 dal; 10 + 11 = 21 dal.

Concluzii

Compunerea de probleme reprezintă mijlocul cel mai eficient de dezvoltare a creativităţii gândirii, a spiritului de independenţă şi investigaţie, de consolidare a priceperii de a formula şi rezolva probleme după anumite cerinţe date.

Este o acţiune complexă şi constituie un prilej pentru accentuarea caracterului formativ al procesului de învăţământ, aceasta constituind principala categorie de activităţi prin mijloacele căreia se consolidează cunoştinţele de matematică şi se realizează obiectivele educaţionale.

Bibliografie:

1. Ivaşcu, Elena; Ivaşcu, Ştefania; Ivaşcu, Mirabela; Pulpea, Maria – *Matematica pentru învăţători*, Târgovişte, Editura „Cetatea de Scaun", 2005;
2. Neacşu, Ioan; Găleţeanu, Monalisa; Predoi, Petre – *Didactica matematicii în învăţământul primar. Ghid practic*, Craiova, Editura „Ains", 2001;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 4, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

REZOLVAREA UNOR PROBLEME PORNIND DE LA DIFERITE TEXTE LITERALE

(SOLVING SOME PROBLEMS STARTING FROM VARIOUS LITERARY TEXTS)

inst. Laura-Mihaela Imbrea,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Gâdinţi, jud. Neamţ

Abstract:

Solving problems has an important role in developing students' thinking in Mathematics. This mathematical activity contributes to cultivating and developing the creative capacities of thinking, to increasing its flexibility, to educating perspicacity and the spirit of initiative, to developing confidence in one's own strengths. By solving problems resulted from a literary text the student is made to formulate different hypotheses that will be verified, thus developing mathematical thinking.

Despre rezolutivitate

În activitatea teoretică şi practică, omul întâlneşte situaţii identice în a căror rezolvare aplică metode standardizate de tip algoritmic şi situaţii noi pentru care nu găseşte soluţii în experienţa dobândită prin învăţare, în a căror rezolvare aplică o modalitate euristică. O problema de gândire apare atunci când în calea activităţii teoretice sau practice apare un obstacol.

Nivelul situaţiei problematice este legat nu numai de complexitatea obiectivă a problemei, ci şi de gradul de angajare şi activare a elevului. Rezolutivitatea sau capacitatea de a rezolva probleme pornind de la diferite texte literale este o componentă definitorie a inteligenţei, după cum capacitatea de a pune şi formula probleme noi (spiritul problematic) este un indicator al creativităţii.

Procesul rezolvării unei probleme desprinse dintr-un text literar

Gradul de complexitate al operaţiilor mentale în care este angajat elevul este condiţionat de însăşi natura şi complexitatea problemei. Cu cât problema este mai nouă, mai îndepărtată de experienţa actuală a elevului, cu atât ea va cere o restructurare mai adâncă a datelor anterioare şi construirea unor structuri cu totul noi, superioare celor de care dispune el. Problematicul poate fi o calitate în sine a problemelor de acest gen, dar el se raportează şi la experienţa rezolvitorului, soluţionarea problemei depinzând în cea mai mare măsură de experienţa anterioară a elevului, de capacităţile sale adecvate acestei activităţi.

Procesul rezolvării unei probleme desprinse dintr-un text literar se prezintă ca o activitate mentală de căutare în cursul căreia, în baza datelor problemei, sunt emise diferite ipoteze care sunt supuse pe rând verificării. În procesul de reorganizare

Scanned with OKEN Scanner

succesivă a datelor, de elaborare a unor noi formulări ale problemei, de foarte mare importanţă este găsirea ideii centrale, a principiului rezolvării. În activitatea de rezolvare a acestor probleme există o fază de tensiune, nelinişte, căutare, o fază dramatică; se fac o serie de încercări, atenţia concentrându-se nu asupra fiecărei verigi în parte, ci asupra totului, asupra felului cum se vor lega verigile. Aceste tatonări reprezintă activitatea de descoperire a gândirii, care nu construieşte soluţia etapă cu etapă pe un drum liniar. Astfel, în prima etapă nu căutăm primul element al rezolvării, ci direct soluţia, întregul şi pentru că nu-l putem găsi dintr-o dată căutăm să delimitam treptat conturul întregului.

În cadrul acestor căutări, o importanţă deosebită revine intuiţiei, nu acelei intuiţii care exprimă contactul cu realitatea înconjurătoare, ci intuiţiei logice, matematice. Se spune că, pe când cu logica stabileşti, cu intuiţia descoperi. (J. Hadamord)

Intuiţia implică actul de a prinde sensul, semnificaţia, structura unei probleme sau situaţii, fără o sprijinire pe aparatul analitic corespunzător. Logica nu ne va da vederea de ansamblu, arhitectura construcţiilor mentale. Intuiţia are marele rol de a unifica elementele, operaţiile, acţiunile într-o viziune nouă asupra întregului.

Acest gen de probleme îndeamnă pe rezolvitor că este vorba de probleme distractive, uşoare, care nu cer nici eforturi deosebite, nici cultură matematică adecvată. În realitate, folosind în general limbajul obişnuit, sunt puse adesea probleme care cer cunoştinţe şi îndemânare în folosirea gândirii logice. Cu ajutorul acestor probleme se urmăreşte tocmai formularea în termeni de uz curent a unor probleme de modelare matematică, adesea dificile.

În unele probleme suntem purtaţi prin lumea basmelor lui Ion Creanga şi Petre Ispirescu, cărora le-am acordat un loc de neuitat în amintirile noastre din copilărie, dar nu ne-am oprit poate nicicând asupra unor probleme de matematică pe care, sfătoşi şi cu vervă, le puneau.

Spaţiul cosmic poate pune la rândul sau probleme prin modelarea matematică a informaţiilor destinate chiar şi marelui public sau extrase din literatură, începând cu celebrele versuri ale lui Eminescu din poezia *„La steaua"*.

Aceste probleme reuşesc să atragă pe rezolvitor atât prin tematica extrem de bogată, de interesantă şi variată, cât şi prin desprinderea problemelor matematice de fapte, situaţii şi descrieri, dintre care unele surprinzătoare. Problemele acestea solicită atât cunoştinţe, cât şi îndemânare în folosirea raţionamentului logic, ca şi în modelarea matematică aplicată în viaţa curentă. Deci aceste probleme distractive constituie o modalitate de a da matematicii un aspect formal distractiv, dar cu un fond dificil. Ele fac apel la gândire, atenţie şi au menirea de a consolida cunoştinţele însuşite.

Aspecte practice

Voi prezenta, în cele ce urmează, unele probleme de acest gen care pot fi folosite atât în timpul orelor de matematică, cât şi în cadrul cercurilor de matematică pentru a face elevilor accesibil şi plăcut acest obiect de studiu.

1. *„Amu, cică era odată un om, care avea o iapă (şi) într-o zi voia omul să bage iapa în ocol şi ea nu vrea nici în ruptul capului, şi înciudându-se omul pe dânsa, începu a o bate; atunci iapa a sărit peste gardul de zârlogi şi a fugit într-o pădure depărtată. Iapa era a făta şi peste noapte a fătat un băiat, în loc de mânz, care băiat s-a chemat Făt-Frumos, Fiul Iepei.*

Şi băiat ca acela nici că mai era altul prin meleagurile acelea şi era frumos şi creştea ca din apă; cât creştea el într-o zi, altul creştea într-un an. Şi când a împlinit anul, socotind băiatul, în gândul său, că-i destul de voinic, s-a dus prin codru şi a chitit un stejar care era mai gros, pe care a vrut să-l smulgă din pământ ..."

(*Ion Creangă: Făt-Frumos, Fiul Iepei*)

Întrebare: Cât crescuse Făt-Frumos într-un an?

Rezolvare: Dacă într-o zi Făt-Frumos creştea cât altul într-un an, înseamnă că el, când a împlinit un an, a crescut cât altul în 365 de ani (deoarece ştim că un an are 365 de zile). *Să exemplificăm*: Presupunând că media anuală de creştere a unui om este de 5 cm înseamnă că Făt-Frumos a ajuns după un an la o înălţime de 5 cm x 365 = 1.825 cm = 18,25 m.

2. *„... Ivan atunci se duce de-a dreptul înaintea lui Dumnezeu şi zice:*

– Doamne, nu ştiu dacă ai la ştiinţa au ba, dar eu slujesc la poarta raiului de multă vreme. Şi acum vine Moartea şi întreabă ce mai poronceşti!

– Spune-i Ivane, din partea mea, că poroncesc să moară trei ani de zile de-a rândul numai oameni bătrâni, aşa ca tine... zise Dumnezeu, zâmbind cu bunătate.

– Bine, Doamne, zise Ivan, uitându-se cam lung la Dumnezeu. Mă duc să-i spun cum ai poroncit.

Şi ducându-se el, scoate Moartea din închisoare (din turbincă, n.n.) şi-i zice:

– Dumnezeu a poroncit să mănânci trei ani de zile de-a rândul numai pădure bătrână; dar în primul an, numărul copacilor pe care-i vei mânca să nu fie nici cu soţ, nici fără soţ, în anul următor să mănânci de trei ori mai mulţi copaci decât ai mâncat în primul an, iar în al treilea an să mănânci cu o sută mai puţin... Înţeles-ai? Hai, porneşte şi fă-ţi datoria!"

(*Ion Creangă: Ivan Turbincă*)

Întrebare: Câţi copaci a mâncat Moartea în trei ani de zile?

Rezolvare: Deoarece în primul an numărul copacilor pe care Moartea avea voie să-i mănânce trebuia să fie un număr nici par, nici impar rezultă că ea nu avea voie să mănânce niciun copac.

Dacă în anul următor avea de mâncat de trei ori mai mulţi copaci înseamnă că nici în acest an nu mânca nici un copac deoarece orice număr înmulţit cu zero dă rezultatul zero.

În ultimul an având de mâncat cu 100 de copaci mai puţin decât în anul anterior rezultă că nici în acest an nu a mâncat copaci deoarece din 0 nu se poate scădea un număr. Deci Moartea în trei ani de zile nu va mânca niciun copac.

3. *„...– Ba mai pune-ţi pofta-n cui! Mai bine să ne întrecem în trântă.*

– Din trântă? Doar de ţi-e greu de viaţă. Mă! eu am auzit din bătrâni că dracii nu-s proşti; d-apoi cum văd eu, tu numai nu dai în gropi, de prost ce eşti. Ascultă. Eu am un unchi (moş Ursilă, n.n.) bătrân de 999 de ani şi 52 de săptămâni; şi de-l vei putea trânti pe dânsul, atunci să te încerci şi cu mine, dar cred că ţi-a da pe nas!..." (*Ion Creangă: Dănilă Prepeleac*)

Întrebare: Dacă ¼ din vârsta lui moş Ursilă întrece cu 220 de ani ⅝ din vârsta nepotului (Dănilă), ce vârsta avea acesta?

Rezolvare: 1 an = 52 săptămâni

Vârsta moşului Ursilă este egală cu 999 ani + 52 săptămâni = 999 ani + 1 an = 1.000 ani.

Ştim că ¼ din vârsta moşului Ursilă este 250 ani (1000: 4 = 250 ani). Dacă ¼ din vârsta moşului Ursilă întrece cu 220 de ani ⅝ din vârsta nepotului Dănilă atunci ⅝ = 250 – 220 = 30 (ani). Ştiind că ⅝ = 30 ani, atunci ⅛ = 30 : 5 = 6 ani. Deoarece un întreg are 8/8 rezultă că vârsta nepotului Dănilă este 6 ani x 8 = 48 ani.

4. *„... Cică era odată o babă şi un moşneag; moşneagul de-o sută de ani şi baba de nouăzeci; şi amândoi bătrânii aceştia erau albi ca iarna şi posomorâţi ca vremea cea rea, din pricina că n-aveau copii"* (*Ion Creangă: Povestea porcului*)

Basmul nu ne spune, dar zice-se că ar fi avut un copil pe când vârsta babei era jumătatea celei de-acu a moşneagului şi că ar fi murit când vârsta moşneagului era de două ori cât vârsta aceea a babei.

Întrebare: Cât a trăit acel prunc?

Rezolvare: Ştim că: vârsta moşneagului = 100 ani; vârsta babei = 90 ani.

Baba a avut un copil atunci când vârsta ei era jumătate din jumătatea celei de-acum a moşneagului, deci vârsta babei

Scanned with OKEN Scanner

era de 25 ani deoarece jumătate din jumătatea unui întreg reprezintă o pătrime (100 ani : 4 = 25 ani). Vârsta moşneagului când a avut un copil era de 35 ani fiindcă diferenţa dintre moşneag şi baba este de 10 ani (25 ani + 10 ani = 35 ani). Ştiind că acest copil a murit când vârsta moşneagului era de două ori cât vârsta aceea a babei, adică la vârsta de 50 ani a moşneagului, rezultă că acel copil când a murit avea 15 ani (50 ani – 35 ani = 15 ani).

5. *„... – Ce bine vrei să-ţi fac şi eu pentru că mi-ai scăpat puii de la moarte?*

– Să mă scoţi pe tărâmul celălalt, răspunse Prâslea.

– Greu lucru mi-ai cerut – îi zise Zgripţuroaica – dar pentru că ţie îţi sunt datoare mântuirea puilor mei, mă învoiesc la asta. Pregăteşte o sută oca de carne, făcută bucăţele de câte o oca una, şi o sută de pâini.

Făcu ce făcu Prâslea, găti pâinile şi carnea şi le aduse la gura groapei. Zgripţuroaica zise:

– Pune-te d-asupra mea cu merinde cu tot şi, de câte ori oi întoarce capul, să-mi dai câte o pâine şi câte o bucată de carne ...“ (*Petre Ispirescu*: *Prâslea cel voinic şi merele de aur*)

Întrebare: Ce greutate transporta, în zborul ei, Zgripţuroaica: *A* – la începutul drumului; *B* – la jumătatea drumului; *C* – la capătul drumului.

Rezolvare: Considerăm că greutatea lui Prâslea este egală cu 70 kg, greutatea unei pâini este de 1 kg şi greutatea unei oca de carne este de 1,3 kg.

A) La începutul drumului Zgripţuroaica transporta: 70 kg greutatea lui Prâslea; 100 x 1,3 kg = 130 kg. carne; 100 x 1 kg = 100 kg Pâine.

Deci în total: 70 kg + 130 kg + 100 kg = 300 kg.

B) Deoarece la fiecare întoarcere a capului Prâslea trebuia să-i dea Zripţuroaicei câte o pâine şi o bucată de carne, greutatea cărnii şi a pâinii s-a redus la jumătate rezultă că la jumătatea drumului Zgripţuroaica transporta: 70 kg greutatea lui Prâslea; 50 x 1,3 kg = 65 kg carne; 50 x 1 kg = 50 kg pâine.

Deci în total: 70 kg + 65 kg + 50 kg = 185 kg.

C) La capătul drumului greutatea transportată de Zgripţuroaică era de 70 kg, reprezentând greutatea lui Prâslea deoarece ea mâncase toate bucăţile de carne şi pâinea.

6. *„... Şi-odată cheamă spânul pe Harap Alb şi-i zice răstit:*

Acum degrabă să te duci cum îi şti tu şi să-mi aduci sălăţi de aceste din grădina Ursului. Hai, ieşi răpede şi porneşte că nu-i vreme de pierdut. Dar nu cumva să faci altfel, că nici în borta şoarecului nu eşti scăpat de mine!

Harap Alb iese mâhnit, se duce în grajd şi începe a-şi netezi calul pe coamă ... (spunându-i la ce încercare îl trimite stăpânul, n.n.).

Atunci calul porneşte la pas, până ce iese mai încolo, ca să nu-i vadă nimenea. Apoi îşi arătă puterile sale zicând:

– Stăpâne, tine-te bine pe mine, că: Am să zbor ca vântul/ Să cutremurăm pământul...

Şi-odată zboară calul cu Harap Alb până la nouri, apoi o ia de-a curmezişul pământului: Pe deasupra codrilor,/ Peste vârful munţilor,/ Peste apa mărilor.

Şi după aceea se lasă încet-încet, într-un ostrov mândru din mijlocul unei mări, lângă o căsuţă singuratică, pe care era crescut nişte muşchiu pletos de o podină de gros, moale ca mătasa şi verde ca buratecul ...“

(*Ion Creangă*: *Harap-Alb*)

Întrebare: La ce înălţime şi cu ce viteză zbura calul?

Rezolvare: Considerând că norii se află la aproximativ 2.000 m, iar înălţimea munţilor din ţara noastră se situează în medie tot pe la 2.000 m, rezultă că înălţimea la care zbura calul este tocmai aceasta (2.000 m). Viteza cu care zbura calul este viteza vântului (să zicem 60 km/h).

7. *„... În cele din urmă, istovită de osteneală, ajunse la nişte palaturi. Acolo vedea Soarele. Bătu la poarta şi o rugă să o primească. Mama Soarelui o primi şi se miră când văzu om de pe alte tărâmuri pe acolo şi plânse de mila ei când îi povesti întâmplările. Apoi, după ce-i făgădui ca va întreba pe fiu-său despre bărbatul ei, o ascunse în pivniţă, ca să n-o simtă Soarele când o veni acasă, căci seara se întorcea întotdeauna supărat ...“* (*Petre Ispirescu*: *Porcul cel fermecat*)

Întrebare: Pe ce tărâm locuia Soarele? Care este distanţa până la Soare dacă lumina lui vine pe pământ în... 8 minute şi 16 secunde?

Rezolvare:

Soarele locuia pe un tărâm dincolo de Pământ.

Distanţa până la Soare este: d = v x t, unde:

– viteza luminii = 300.000 km/s

– timpul = 8 minute şi 16 secunde

1 minut = 60 secunde,

8 minute = 60 s x 8 = 480 secunde,

8 minute şi 16 secunde = 480 s + 16 s = 496 s

Deci, d = v x t = 300.000 km/s x 496 s = 148.800.000 km.

8. *„La steaua care-a răsărit/ E-o cale-atât de lungă/ Că mii de ani i-a trebuit/ Luminii ca s-ajungă.“*

(*Mihai Eminescu*: *La steaua*)

Întrebare: Care este distanţa minimă până la această stea? (să se evalueze în miliarde de km)

Rezolvare: d = v x t.

Distanţa minimă până la stea este de 2.000 ani lumină. Viteza luminii este 300.000 km/s.

Calculăm numărul de secunde ale unui an:

1 oră = 60 s;

1 zi = 24 ore = 24 x 60 s = 3.600 s;

1 an = 365 zile = 365 x 3.600 s = 1.314.000 s;

Deci la 2.000 de ani corespund: 2000 x 1.314.000 s = 2.628.000.000 s.

În concluzie, distanţa minimă până la stea este:

d = v x t = 300.000 km./s x 2.628.000.000 s = 788.400.000.000.000 km.

Concluzie

Am prezentat câteva din multitudinea de astfel de probleme care, aplicate elevilor au asigurat succes. Elevii au înţeles că matematica face apel deopotrivă la gândire, judecată profundă, atenţie, spirit de observaţie şi un bun matematician acţionează simultan pe toate aceste coordonate.

Bibliografie:

1. Dincă, Constantin – *Probleme năzdrăvane. Probleme de logică şi perspicacitate pentru clasele I-IV*, Bucureşti, Editura „Coresi“, 1996;
2. Dottrens, Robert – *A educa şi a instrui*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970;
3. Vodă, Claudiu – *Recreaţii ştiinţifice*, Bucureşti, Editura „Ceres“, 1980.

METODE DE DEMONSTRARE A PROBLEMELOR DE CONCURENŢĂ

(METHODS OF DEMONSTRATING CONCURRENCE PROBLEMS)

prof. Vasile Ravaru,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Roman, jud. Neamţ

Abstract:
Concurrence problems have a high degree of difficulty which results from the fact that the contents do not suggest the method for the finding of the solution but we are forced to

Scanned with OKEN Scanner

discover it by ourselves, sometimes through more attempts. The methods for the demonstration of concurrency using the uniqueness of the midpoint of a segment, the theories of the important lines a triangle or using the reciprocal of the theorem of Something help the teacher and the students to choose more easily the process of solving the problem.

Introducere în subiect

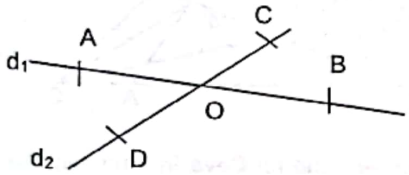
Problemele de concurenţă sunt uşor de intuit folosind o construcţie riguroasă, dar situaţia respectivă este mai dificil de demonstrat, necesitând raţionamente matematice, care de cele mai multe ori nu sunt uşoare. Metodele de demonstrare a concurenţei folosind unicitatea mijlocului unui segment, proprietăţile liniilor importante în triunghi sau utilizând reciproca teoremei lui Ceva ajută profesorul şi elevii să aleagă mai uşor rezolvarea.

Metodele de demonstrare a concurenţei

Pentru demonstrarea problemelor de concurenţă menţionăm următoarele metode utilizate mai frecvent.

1. *Demonstrarea concurenţei folosind unicitatea mijlocului unui segment.*

Pe dreapta d_1 se identifică punctele A şi B, iar pe dreapta d_2 se identifică punctele C şi D, astfel încât segmentele [AB] şi [CD] să aibă acelaşi mijloc.

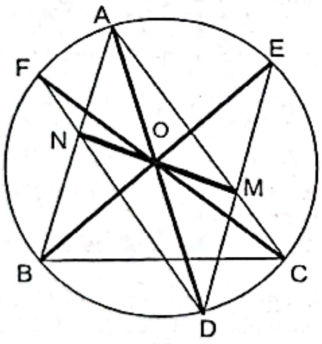


De reţinut că, această metodă se poate folosi şi în situaţia când trebuie demonstrată concurenţa mai multor drepte.

Exemple:

A) Fie triunghiul ABC, înscris în cercul de centru O şi D punctul diametral opus lui A. Paralelele prin D la AB şi AC intersectează cercul circumscris triunghiului în punctele E şi respectiv F, iar laturile AC şi AB în M respectiv N.

Să se arate că dreptele AD, CF, BE şi MN sunt concurente.



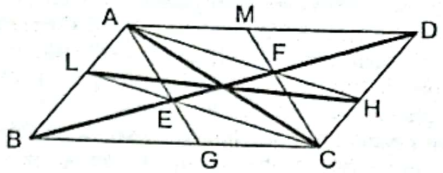
Soluţie:

Cum patrulaterele ABDE şi ACDF sunt dreptunghiuri (au laturile opuse paralele şi un unghi drept), rezultă că BE şi CF sunt diametre în cerc, deci trec prin O. Patrulaterul AMDN este paralelogram, de unde urmează că MN trece prin mijlocul lui AD, adică O.

Prin urmare dreptele AD, CF, BE şi MN sunt concurente în O.

B) Fie paralelogramul ABCD şi E, F puncte pe diagonala BD astfel încât [BE] ≡ [EF] ≡ [FD]. Se notează cu G, H, L, M punctele de intersecţie ale perechilor de drepte BC şi AE; CD şi AF; AB şi CE respectiv AD şi CF.

Să se demonstreze că dreptele AC, EF şi LH sunt concurente.



Soluţie:

Din Δ ADE ≡ Δ BCF rezultă că [AE] ≡ [CF] (1).

Din Δ ADF ≡ Δ BCE rezultă că [AF] ≡ [EC] (2).

Din (1) şi (2) obţinem că patrulaterul AECF este paralelogram şi atunci diagonala EF trece prin mijlocul O al diagonalei AC.

Cum AF || EC obţinem că patrulaterul AHCL este paralelogram şi atunci diagonala LH trece prin mijlocul O al diagonalei AC.

Deci, dreptele AC, EF şi LH sunt concurente în O.

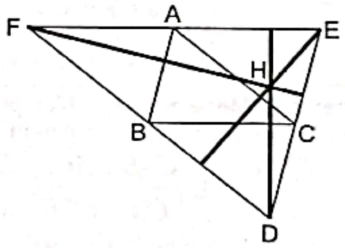
2. *Demonstrarea concurenţei folosind proprietăţile liniilor importante în triunghi.*

În unele probleme de geometrie plană, demonstrarea concurenţei unor drepte se reduce la a găsi un triunghi în care acele drepte sunt înălţimi, mediane, mediatoare sau bisectoare.

Exemple:

A) În planul unui triunghi oarecare ABC, având lungimile laturilor a, b respectiv c, se construiesc în exteriorul triunghiului, triunghiurile BCD, ACE şi ABF astfel încât AE = FA = a, BD = FB = b şi DC = CE = c.

Să se demonstreze că perpendicularele duse din D, E, F respectiv pe BC, AC şi AB sunt concurente într-un punct H.



Soluţie:

Patrulaterele FBCA şi ABCE sunt paralelograme ([FB] ≡ [AC], [FA] ≡ [BC], [BC] ≡ [AE], [AB] ≡ [CE]).

Rezultă că punctele F, A, E sunt coliniare (FA || BC şi AE || BC).

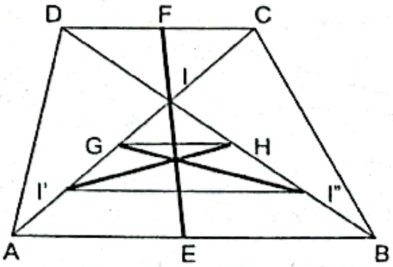
Analog, se arată că punctele F, B, D şi D, C, E sunt coliniare.

Deci, FDE este un triunghi în care FE || BC, FD || AC şi DE || AB.

Perpendicularele duse din D, E, F respectiv pe BC, AC şi AB sunt perpendiculare şi pe FE, FD, DE. Prin urmare, ele sunt înălţimile triunghiului FDE, care sunt concurente în H.

B) Fie I punctul de intersecţie al diagonalelor trapezului ABCD, E şi F mijloacele bazelor AB şi CD ale trapezului, iar G şi H mijloacele diagonalelor AC şi BD. Se iau punctele I' şi I" simetricele punctului I în raport cu G şi respectiv H.

Să se arate că, dreptele EF, HI' şi GI" sunt concurente, iar 2GK = KI", unde K este punctul de intersecţie al dreptelor GI" şi HI'.



Scanned with OKEN Scanner

Soluţie:

Cum I' este simetricul lui I faţă de G, iar I" este simetricul lui i faţă de H, rezultă că IG = GI' şi HI = HI". Atunci GI" şi HI' sunt mediane în triunghiul II'I"; IK este a treia mediană a acestui triunghi.

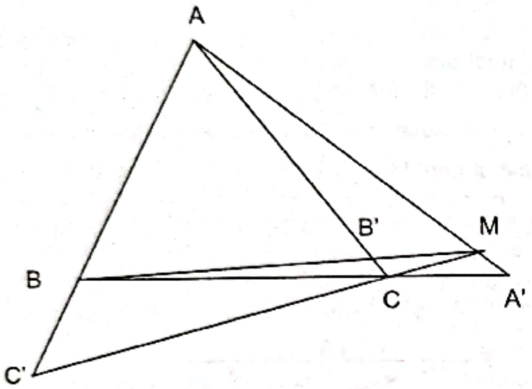
(GH linie mijlocie în triunghiul II'I" rezultă că GH || I'I" dar GH || AB, deci AB || I'I". Cum IK trece prin mijlocul segmentului I'I" va trece şi prin mijlocul segmentului AB).

Deci EF, HI' şi GI" sunt concurente iar 2GK = KI".

3. *Demonstrarea concurenţei utilizând reciproca teoremei lui Ceva.*

Teorema lui Ceva: Se consideră un triunghi ABC şi trei drepte concurente AM, BM, CM care mai intersectează suporturile laturilor triunghiului în punctele A', B', C'. Să se demonstreze relaţia:

$$\frac{A'B}{A'C}\cdot\frac{B'C}{B'A}\cdot\frac{C'A}{C'B}=1$$



Demonstraţie:

Aplicând teorema lui Menelaus triunghiurilor BB'C şi ABB' cu transversalele AMA' respectiv C'CM obţinem:

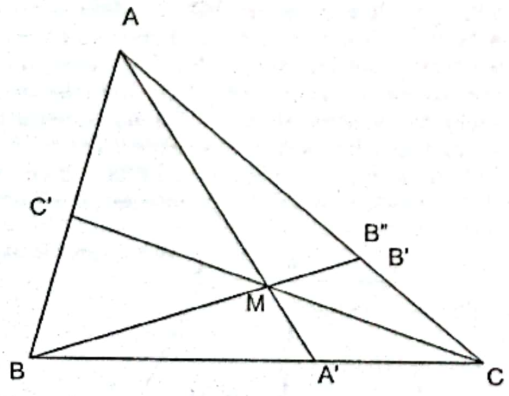
$$\frac{A'B}{A'C}\cdot\frac{CA}{AB'}\cdot\frac{B'M}{MB}=1;\ \frac{C'B}{CA}\cdot\frac{AC'}{C'B}\cdot\frac{BM}{MB'}=1$$

care înmulţite membru cu membru, ne dă:

$$\frac{A'B}{A'C}\cdot\frac{B'C}{B'A}\cdot\frac{C'A}{C'B}=1$$

Reciproca teoremei lui Ceva:

Fie A', B', C' trei puncte situate pe laturile (BC), (AC), (AB) ale triunghiului ABC. Să se arate că, dacă este verificată relaţia: $\frac{A'B}{A'C}\cdot\frac{B'C}{B'A}\cdot\frac{C'A}{C'B}=1$, atunci dreptele AA', BB', CC' sunt concurente.



Demonstraţie:

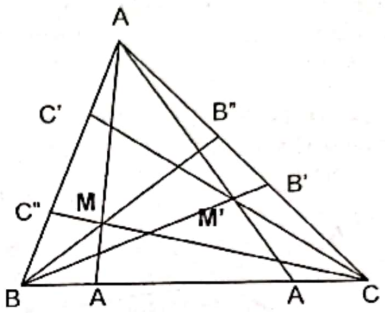
Deoarece A' ∈ (BC), C' ∈ (AB) şi cum BC ∩ AB ≠ ∅ rezultă că dreptele AA' şi CC' sunt concurente într-un punct M.

Presupunem că M ∉ BB' şi fie atunci B" ∈ (AC) astfel încât BB" trece prin M. Aplicând teorema lui Ceva şi dreptele concurente AA', BB", CC' obţinem: $\frac{B"A}{B"C}\cdot\frac{CA'}{A'B}\cdot\frac{BC'}{C'A}=1$ relaţie care, înmulţită cu relaţia din ipoteză, ne dă: $\frac{B'C}{B'A}=\frac{B"C}{B"A}$ de unde avem B' = B".

Deci dreptele AA', BB', CC' sunt concurente.

Exemple:

A) Prin vârfurile unui triunghi oarecare ABC se duc trei drepte concurente care taie laturile opuse, respectiv în A', B', C'. Se construiesc simetricele A", B", C" ale acestor puncte faţă de mijloacele laturilor pe care sunt situate. Să se demonstreze că, dreptele AA', BB" şi CC" sunt concurente.



Soluţie:

Aplicând teorema lui Ceva în triunghiul ABC şi dreptelor concurente AA', BB', CC', obţinem:

(1) $\frac{A'B}{A'C}\cdot\frac{B'C}{B'A}\cdot\frac{C'A}{C'B}=1$

Deoarece punctul A" este simetricul lui A' faţă de mijlocul laturii BC, avem: $\frac{A"B}{A"C}=\frac{A'C}{A'B}$.

Analog, obţinem: $\frac{B"C}{B"A}=\frac{B'A}{B'C}$ şi $\frac{C"A}{C"B}=\frac{C'B}{C'A}$.

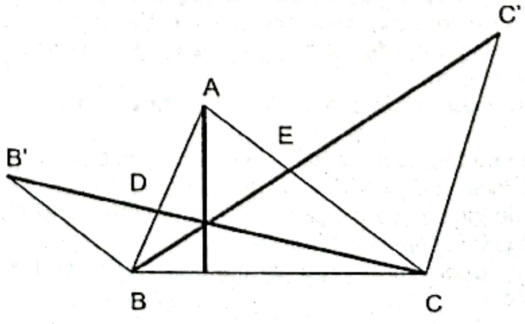
Înmulţind ultimele trei relaţii, membru cu membru şi ţinând cont de relaţia (1) rezultă:

$1=\frac{A'B}{A'C}\cdot\frac{B'C}{B'A}\cdot\frac{C'A}{C'B}=\frac{A"C}{A"B}\cdot\frac{C"B}{C"A}\cdot\frac{B"A}{B"C}$ şi conform reciprocei teoremei lui Ceva rezultă că dreptele AA", BB" şi CC" sunt concurente.

Observaţie: Punctele M şi M' se zic „izotomice" faţă de triunghiul ABC.

B) Se dă triunghiul dreptunghic ABC. Pe cateta [AC] se ridică în C perpendiculara CC' cu [CC'] ≡ [AC], iar pe cateta [AB] se ridică perpendiculara BB' cu [BB'] ≡ [AB].

Să se arate că dreptele BC' şi CB' se întâlnesc pe înălţimea AA'.



Soluţie:

Notăm AB ∩ B'C = { D } şi AC ∩ C'B = { E }.

Scanned with OKEN Scanner

Aplicând teorema catetei în triunghiul dreptunghic ABC, obţinem: $AB^2 = BC \cdot BA'$ şi $AC^2 = BC \cdot CA'$ de unde rezultă:

$\frac{A'B}{A'C} = \frac{AB^2}{AC^2}$ (1). Cum $\Delta ABE \sim \Delta CC'E$ rezultă:

$\frac{CC'}{AB} = \frac{EC}{EA} = \frac{AC}{AB}$ ([AC] ≡ [CC']), adică:

$\frac{EC}{EA} = \frac{AC}{AB}$ (2). Cum $\Delta BB'D \sim \Delta ACD$ rezultă: $\frac{AD}{BD} = \frac{AC}{BB'} = \frac{AC}{AB}$ ([AB] ≡ [BB']), adică:

$\frac{DA}{DB} = \frac{AC}{AB}$ (3). Înmulţind membru cu membru relaţiile (1), (2), (3) obţinem: $\frac{A'B}{A'C} \cdot \frac{EC}{EA} \cdot \frac{DA}{DB} = 1$.

Deci conform reciprocei teoremei lui Ceva, dreptele BC', CB' şi AA' sunt concurente.

Observaţie: Concluzia problemei este valabilă şi în cazul când triunghiul ABC nu este dreptunghic, dar demonstraţia nu mai utilizează reciproca teoremei lui Ceva.

Concluzie

Problemele de concurenţă au un grad sporit de dificultate care rezultă din faptul că redactarea conţinutului nu ne sugerează metoda de rezolvare, ci suntem nevoiţi a o descoperi, uneori prin mai multe încercări.

Bibliografie:

1. Brânzei, Dan; Aniţa, S.; Cocea, C. – *Plan şi spaţiu euclidian*, Bucureşti, Editura Academiei RSR, 1986;
2. Botez, M. Ştefan – *Probleme de geometrie*, Bucureşti, Editura Tehnică, 1976;
3. Mihăiescu, N. Niculai – *Complemente de geometrie sintetică*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1965;
4. Pătraşcu, E. – *Probleme de concurenţă şi coliniaritate*, Focşani, Editura „Neuron", 1995;
5. *** – *Metodica predării geometriei în gimnaziu*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.

METODA PROIECTELOR FOLOSITĂ ÎN STUDIEREA ISTORIEI

(THE PROJECT METHOD USED IN STUDYING HISTORY)

inst. Anişoara Aanicăi, inst. Nicu Aanicăi,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Boureni, com. Balş, jud. Iaşi

Abstract:

The project method is a teaching strategy used and developed by contemporary psycho-pedagogy, with remarkable results in enriching, deepening, and systematizing students' knowledge. Engaged in making a project for History, the student must test his capacity of investigation, he must find original solutions, organize and select materials, he must synthesize and generalize, he must apply in various contexts what he learnt in the classroom, he must present finalities, etc.

Studiul istoriei la clasa a IV-a

Scopul studierii istoriei la clasa a IV-a este *„familiarizarea cu domeniul istorie prin mijloace adecvate vârstei elevilor"*(1), oferind *„ocazia cunoaşterii trecutului şi a instrumentelor prin intermediul cărora se poate reconstitui imaginea acestuia"*(1).

Studiul istoriei ne conduce la:

- înţelegerea şi reprezentarea timpului şi a spaţiului istoric;
- cunoaşterea şi folosirea surselor istorice;
- investigarea şi interpretarea faptelor şi utilizarea limbajului de specialitate.

Cunoscând toate acestea, învăţătorul trebuie să acţioneze logic pentru a realiza scopul şi obiectivele acestei discipline în condiţiile unui timp extrem de limitat.

De aceea, se impun câteva acţiuni prioritare:

- studierea manualelor alternative de istorie şi exprimarea motivată a opţiunii pentru un anumit manual;
- macroproiectarea trebuie realizată în funcţie de materialul didactic şi de mijloacele de învăţământ existente în şcoală;
- microproiectarea se va realiza în manieră integrată, bazată, pe de o parte, pe corelaţii şi asocieri interdisciplinare, iar pe de altă parte, va încerca pe cât posibil, articularea celor trei tipuri de educaţii: formală, informală, nonformală.

Direcţii de acţiune didactică

Cum trebuie să acţioneze învăţătorul pentru a-l apropia pe elev de istoria neamului său, pentru a-l face să-şi cunoască şi să-şi respecte trecutul şi personalităţile ale căror nume au rămas înscrise cu litere de aur în *Cartea Istoriei*, în fiinţa noastră naţională?

Nu vom lua în discuţie lecţia de istorie prevăzută în orarul clasei a IV-a. Ne vom opri asupra unor direcţii de acţiune didactică al căror debut are loc în clasă, dar se continuă, se completează, se aprofundează în timp, prin studiu dirijat, dar şi prin studiul individual al elevului, realizat pe secvenţe preferenţiale de învăţare.

Învăţarea prin proiect

Inclus în grupul metodelor alternative de predare şi evaluare, *proiectul* vizează: cunoştinţe şi capacităţi, atitudini (prectice, sociale, ştiinţifice), interese, precum şi capacitatea de a face aprecieri de valoare (opinii, adaptări atitudinale şi comportamentale). Antrenat în realizarea unui proiect, elevul trebuie să probeze capacitatea de investigaţie, să găsească soluţii originale, să organizeze şi să selecteze materiale, să facă sinteze şi generalizări, să aplice în contexte diferite ceea ce a învăţat în clasă, să prezinte finalităţile etc.

Proiectul (*învăţarea bazată pe proiect – IBP*) este o metodă care implică elevii în învăţarea conţinuturilor şi dezvoltarea abilităţilor prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor întrebări sau probleme complexe, proces ce va avea ca rezultat unul sau mai multe produse.

Caracteristicile IBP:

- se desfăşoară pe o perioadă de timp de câteva zile / săptămâni;
- începe în clasă, se continuă în clasă şi acasă şi se încheie în clasă, cu prezentarea produsului final;
- este accesibilă tuturor ciclurilor curriculare de dezvoltare, putând fi adaptată oricarei categorii de vârstă;
- poate fi aplicată individual sau în grup;
- presupune o abordare interdisciplinară a unui subiect stabilit în raport cu cerinţele programei, cu capacităţile intelectuale implicate, cu interesele şi abilităţile de ordin practic ale elevilor;
- îmbină cercetarea cu acţiunea, antrenând elevii în rezolvarea unor probleme de interes pentru ei.

Metoda proiectelor face parte din categoria strategiilor alternative (moderne).

Este necesară o distincţie între învăţământul tradiţional şi cel care are la bază organizarea învăţării prin proiect.

Învăţarea tradiţională e definită prin următoarele caracteristici:

- obiectivele şi strategiile sunt fixate de către cadrele

Scanned with OKEN Scanner

didactice, negocierile fiind foarte puţin prezente;
- conţinuturile învăţării rezultă dintr-o construcţie sistematică a disciplinelor izolate;
- valorizarea învăţării se face prin calificative sau note.

Învăţarea prin proiect se caracterizează prin următoarele aspecte:
- elevii şi cadrele didactice îşi fixează prin negociere obiectivele;
- aspectele teoretice şi cele practice se completează reciproc;
- conţinuturile învăţării sunt rezultatul unui efort personal de investigaţie;
- obiectivele educaţionale se ating în cadrul unui proces complex şi de durată;
- rezultatele activităţii sunt palpabile (proiectul se finalizează printr-un produs).

În procesul de predare-învăţare, proiectul poate fi folosit în diferite contexte şi urmărind obiective variate:
- efectuarea de investigaţii în mediul înconjurător;
- proiectarea şi confecţionarea unor aparate, instalaţii, machete etc.;
- elaborarea şi prezentarea unor referate;
- implicarea elevilor în realizarea unor proiecte de interes local.

Metoda proiectelor este o strategie de învăţare utilizată şi dezvoltată de psihopedagogia contemporană, cu rezultate remarcabile în îmbogăţirea, aprofundarea şi sistematizarea cunoştinţelor elevilor.

Proiectul se distinge ca o metodă globală şi cu caracter de interdisciplinaritate. Metoda îmbină cercetarea cu acţiunea, antrenează elevii la rezolvarea unor probleme practice, acumulând un plus de informaţie şi stimulându-i în autoevaluare.

Realizarea unui proiect implică trei faze. Fiecare dintre aceste faze cuprinde etape specifice.

Faza I

a) Alegerea subiectului şi planificarea demersului didactic necesar realizării proiectului

În acest moment se stabilesc obiectivele, se analizează resursele materiale, umane şi de timp disponibile, se aleg conţinuturile şi strategiile didactice.

Exemple de teme:
1) Strămoşii noştri, geto-dacii;
2) Ştefan cel Mare, erou legendar;
3) Biserica şi viaţa religioasă;
4) Mănăstirile – lăcaşuri de cult;
5) 1 Decembrie 1918.

b) Stabilirea direcţiilor de dezvoltare

Harta cuprinde aspecte principale ale conţinuturilor ce vor fi abordate în cadrul proiectelor. Această hartă conceptuală se poate realiza pe baza unui brainstorming împreună cu copiii. Fiecare enunţ (tema, subtemele) poate fi scris cu o culoare şi ilustrat cu ajutorul unor imagini sau a unui desen. Harta poate rămâne deschisă adăugirilor şi modificărilor pe tot parcursul derulării proiectului.

Se concepe un inventar de probleme, care cuprinde întrebări la care se vor căuta răspunsuri prin investigaţia care se va face.

De-a lungul primei faze a proiectului, copiii valorifică experienţa lor trecută referitoare la subiectul care urmează a fi investigat.

Harta şi inventarul de probleme (afişat în loc vizibil) pot fi însoţite şi de postere pentru părinţi, în care aceştia sunt informaţi cu privire la intenţia copiilor şi a învăţătoarei de a studia împreună un anumit subiect.

Vor avea loc şi discuţii cu persoane implicate: specialişti, alte cadre didactice, părinţi, elevi din alte clase.

c) Crearea centrului tematic şi procurarea materialelor pentru proiect

Centrul tematic este locul unde se expun materiale legate de tema proiectului. Acest centru e creat de învăţător împreună cu copiii. Pentru diverşi colaboratori din comunitate sau parteneri educaţionali, care au posibilitatea de a sprijini proiectul prin furnizarea de materiale specifice, se vor putea concepe scrisori de intenţie prin care să-şi facă cunoscute dorinţele.

Anumite materiale pot fi confecţionate chiar de către copii, în unele etape premergătoare derulării proiectului sau chiar în timpul derulării acestuia.

Faza a II-a

Faza a doua a proiectului presupune *activitatea de documentare şi investigare* precum şi *stabilirea de roluri şi responsabilităţi* pentru fiecare grupă şi pentru fiecare elev din grupă.

Activitatea de documentare şi investigare reprezintă inima proiectului. Ea constă într-o investigaţie directă care include excursii, vizite la muzee, cetăţi, mănăstiri etc. pentru a investiga locurile, obiectele sau evenimentele.

Elevii observă atent şi înregistrează datele, explorează, formulează predicţii, discută despre noile date descoperite, sintetizează rezultatele demersurilor lor. Ei desenează în urma observaţiei, confecţionează obiecte, construiesc machete.

Spaţiul clasei trebuie împărţit în ateliere în care se lucrează cu grupe mici de elevi.

Exemple de ateliere: izvoare istorice, izvoare literare, elemente de istorie locală, joc de rol.

Faza a III-a

a) Adăugarea de detalii şi atribuirea unor funcţionalităţi produsului finit

În final, copiii adaugă detalii proiectului iniţial şi găsesc funcţionalităţi produsului finit. Acestea pot crea copiilor o motivaţie mai puternică şi îi implică afectiv.

Exemple:
- o machetă care poate fi folosită ca suport material pentru o activitate la o clasă paralelă;
- jucăriile confecţionate pot fi oferite de ziua de naştere a unui coleg;
- tablouri, icoane, măşti cu care pot orna pereţii clasei sau holurile şcolii;
- o dramatizare poate constitui un număr artistic prezentat colegilor sau părinţilor.

b) Evaluarea

Această etapă include pregătirea şi prezentarea rapoartelor cu rezultatele investigaţiei sub forma unor descrieri a ceea ce au descoperit, a unor discuţii.

În *evaluarea activităţii copiilor* se va urmări modul în care au fost valorificate de către copii, în cadrul proiectului, conexiunile şi perspectivele interdisciplinare, care sunt competenţele dobândite de copii şi capacitatea acestora de a realiza transferul în alte domenii şi în alte situaţii, precum şi capacitatea lor de a fructifica valenţe ale proiectului, în vederea iniţierii altuia nou.

În ceea ce priveşte *evaluarea proiectului*, aceasta se poate realiza în diferite maniere:
- sub forma unui album de fotografii făcute în timpul derulării proiectului;
- sub forma unui dosar tematic;
- prin prezentarea unui film video cu momente din desfăşurarea proiectului;
- printr-un spectacol literar-muzical prezentat părinţilor sau colegilor de la alte clase;
- sub forma unei cărţi sau reviste în care copiii şi-au adunat lucrările proprii şi impresiile în urma desfăşurării activităţii;
- prin prezentarea unor raportări grafice;
- prin realizarea unor monografii cu informaţii pe care ei le-au aflat în timpul derulării proiectului;
- sub forma unor înregistrări sonore a impresiilor şi lucrurilor noi pe care le-au aflat.

Activitatea în proiect are valenţe formativ-educative:

Scanned with OKEN Scanner

- elevii devin responsabili în alegerea şi realizarea temei;
- ei îşi formează deprinderi de muncă intelectuală specifice activităţii ştiinţifice (a investiga, a experimenta, a se documenta, a elabora, a comunica rezultatele proiectului etc.);
- elevii învaţă să colaboreze;
- permite un demers individualizat (care ţine cont de mediul de origine al elevilor, de centrele de interes).

Concluzie

Evaluarea muncii depuse oferă învăţătorului prilejul să constate că proiectul nu este un subiect separat, ci o parte complementară, care aduce un plus informativ şi formativ în activitatea de educare a copilului.

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1996;
2. Ionescu, M.; Radu, I. – *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura „Dacia", 2001;
3. Stanciu, Mihai, *Didactica postmodernă*, Suceava, Editura Universităţii Suceava, 2003;
4. Şpac, Laurenţie (coord.) – *Orientări moderne în predarea istoriei la ciclul primar*, Botoşani, Editura „Axa", 2004.

INTERDISCIPLINARITATEA – PREMISĂ A EFICIENTIZĂRII FORMĂRII NOŢIUNILOR DE ISTORIE

(INTERDISCIPLINARITY – A PREMISE OF IMPROVING THE PROCESS OF FORMING HISTORY NOTIONS)

înv. Luminiţa Sulugiuc,
Şcoala cu clasele I-VIII Nr. 1, Dorohoi, jud. Botoşani

Abstract:

Interdisciplinarity constitutes a complex manner of structuring contents from many perspectives, aiming not only at aspects regarding the contents, but also at the modernizing of the ways and methods of achieving integrated education. The interdisciplinary activities expand and broaden the connections between disciplines. When the interdisciplinary correlation enters the sphere of the process of teaching and is submitted to the didactic logic, one can speak about interconnections between various disciplines.

Abordarea interdisciplinară

Tratarea interdiscipinară presupune o interacţiune între două sau mai multe obiecte de învăţământ; este o modalitate complexă de organizare şi structurare a unui conţinut dintr-o perspectivă dominantă a unei discipline, care în raport cu celelalte are caracter de sinteză.

Dacă fiecare obiect de învăţământ îşi păstrează o anumită independenţă, metode şi legităţi specifice, operaţiile gândirii nu vor depăşi cadrul acelui obiect, nu permit ridicări la noţiuni cu sferă largă de generalitate.

Se impune, în consecinţă, ca fiecare învăţător să facă saltul de la simpla corelare de cunoştinţe la o abordare interdisciplinară a unui conţinut deoarece *„cercetarea interdisciplinară este din ce în ce mai impusă de natura lucrurilor, dată fiind ierarhia scărilor de fenomene care traduc ordinea ierarhică a fenomenelor"*. (Jean Piaget)

Cunoaşterea istorică şi interdisciplinaritatea

Cunoaşterea istorică dispune de un volum impresionant de informaţii, corelate între ele datorită conexiunii şi succesiunii evenimentelor, încât alcătuiesc sisteme de cunoaştere a trecutului. După o selectare pedagogică, unele cunoştinte din acest vast domeniu, care reconstituie trecutul, sunt organizate după criterii de logică didactică, structurate în manuale şi comunicate elevilor în procesul instructiv-educativ. Între faptele reconstituite de cunoştinţele transmise există multiple relaţii de natură spaţială şi temporală, economică etc. Această notă distinctă a realităţii istorice implică o metodologie adecvată în lecţie pentru a asigura atât cunoaşterea de către elevi a trecutului, cât şi formarea personalităţii lor prin valorificarea potenţialului educativ al istoriei.

Interdisciplinaritatea s-a impus astfel, ca modalitate de abordare a cunoştinţelor datorită întrepătrunderilor dintre diferite discipline, a conexiunilor dintre ele, firești sub raport logic datorită caracterului de sistem al ştiinţei. Folosim termenul de conexiune interdisciplinară în sensul legăturilor logice prilejuite de faptul că anumite fenomene pot fi explicate şi analizate cu ajutorul informaţiilor oferite de un alt fenomen, existând o corelaţie de tip informaţional şi instrumental.

Când corelaţia interdisciplinară intră în sfera procesului de predare şi se supune logicii didactice, putem vorbi de interconexiuni între diferitele discipline de învăţământ.

În acest caz, conexiunea interdisciplinară a devenit o problemă de metodologie didactică.

Conexiunile stabilite între istorie şi alte obiecte de studiu din diferite arii curriculare prezintă câteva modalităţi de acţiune didactică: transferul de informaţii de la un obiect de studiu sau disciplină ştiinţifică în lecţia de istorie spre a facilita înţelegerea unui fenomen sau a unei noţiuni; utilizarea în activitatea de predare-învăţare a unor metode sau procedee didactice proprii altui obiect de învăţământ; utilizarea unui limbaj comun cu alte discipline în vederea integrării cunoştinţelor în ansambluri informaţionale vaste. Fiecare dintre aceste modalităţi de corelare a istoriei cu alte discipline se supune unor reguli de logică didactică menite sa facă din conexiune o metodologie de optimizare a actului predării.

Aspecte metodologice

Explicarea unui fenomen istoric şi a urmărilor acestuia se poate realiza apelând la transferul de informaţii din domeniul geografiei, literaturii, artei etc. În conexiunea şi succesiunea lor, evenimentele sunt reciproc dependente de o serie de factori geografici, economici, politici. Când explicăm un eveniment istoric folosind informaţii din diverse domenii, în mod logic se stabilesc conexiuni interdisciplinare.

Istoria românilor este prezentată elevilor ca un ansamblu de procese şi fenomene ce se condiţionează reciproc, se schimbă neîntrerupt, evoluează şi merg ascendent, având la bază legi obiective. Istoria, ca ştiinţă, are tendinţa de a percepe întreaga natură, societatea şi omul în continuă mişcare, în permanenta lor transformare.

Istoria, ca obiect de studiu, este deschisă studiilor interdisciplinare prin însăşi natura ei, este chemată să solidarizeze cu alte discipline, fără a anula identitatea vreuneia dintre ele. Astfel, micul şcolar îşi va creea convingerea că e dator să întâmpine viitorul cu o cunoaştere cât mai temeinică a moştenirii şi cu o percepţie clară a destinului său, elemente decurgând esenţial din concepţia despre istorie.

Aplicarea principului interdisciplinarităţii activează potenţialul uman şi intelectual, stimulează creativitatea, extinde şi adânceşte conexiunile dintre discipline, restructurează cunoştinţele constituind premisa unei viziuni comune, unitare, deteminate de viaţă, de caracterul specific omului însuşi. Tratarea interdisciplinară a problemelor istoriei favorizează cultivarea aptitudinilor creative ale elevului: flexibilitatea, elaborarea, originalitatea, fluiditatea.

Corelaţii interdisciplinare istorie – alte obiecte de învăţământ

Ne străduim să cultivăm micilor şcolari nobile sentimente, iar dintre acestea, fără îndoială cel mai deosebit este patriotismul. La formarea acestuia contribuie din plin lecţiile

Scanned with OKEN Scanner

care au ca suport textele cu conţinut istoric. Puţine evenimente politice româneşti n-au fost surprinse în pagini nemuritoare de către scriitori. Conţinutul faptelor prezentate, evenimentele înfăţişate, trebuie nu numai percepute cognitiv, ci trebuie să formeze puternice sentimente patriotice. Textele cu conţinut istoric au mari resurse educative şi solicită latura afectiv-emoţională a personalităţii. Din astfel de lecturi elevii află despre trecutul de luptă al poporului român pentru libertate naţională, dreptate socială, independenţă, cunosc faptele de vitejie ale marilor înaintaşi, iau cunoştinţă de forţa creatoare a poporului nostru.

Între istorie şi geografie se stabileste o corelaţie organică. Analiza rolului pe care-l joacă mediul geografic în desfăşurarea unor evenimente şi fenomene istorice duce implicit la stabilirea unor corelaţii între istorie şi geografie. În cadrul lecţiilor de istorie, învăţătorul poate ilustra cu numeroase exemple rolul factorului geografic în desfăşurarea evenimentelor istorice. Se evidenţiază spaţiul geografic în care s-au format poporul român şi limba română, continuitatea acestuia în acelaşi spaţiu cuprins între Dunăre, Carpaţi şi Marea Neagră.

Corelaţia dintre istorie şi matematică este evidentă la teme ca „Unităţi de măsură" şi „Cifrele romane". La predarea unei mărimi cu unităţi nestandard, elevul primeşte câteva date legate de istoria măsurilor.

Culoarea şi muzica au un rol însemnat în universul uman şi sunt prezente în viaţa şi activitatea zilnică a fiecărui copil. Culorile declanşează trăiri afective pozitive sporind randamentul activităţii intelectuale. Aproape orice temă aparţinând educaţiei plastice poate avea ca subiect lucrări inspirate din istoria neamului. Prin cântecele studiate, elevul poate cunoaşte fapte de vitejie ale poporului nostru, îşi adânceşte impresiile în legatură cu portul românesc, cu obiceiurile şi tradiţiile populare, îşi exprimă admiraţia faţă de plaiurile ţării şi faţă de limba ce-o vorbim cu toţii.

În orele de activităţi practice, elevii pot fi antrenaţi în confecţionarea unor albume, hărţi, jocuri didactice, colecţii de obiecte, fotomontaje care pot reprezenta ocupaţiile, tradiţiile şi portul românesc, aspecte ale aşezărilor omeneşti sau pot valorifica aspecte de istorie locală.

Concluzii

Disciplinele de învăţământ sunt puse în simbioză, în coordonare, pentru a efectua o educaţie eficace, în vederea adaptării elevilor la nevoile sociale puse de societatea contemporană. Dacă elevii pot spune lucruri frumoase despre patrie, dacă îşi pot formula cu uşurinţă atitudini şi sentimente patriotice, găsesc repede o mulţime de fapte care servesc patria, aceasta se datorează lecţiilor de istorie, de educaţie civică, limbă română, geografie, arte, în ultimă instanţă abordării interdisciplinare.

Bibliografie:

1. Creţu, Elvira – *Psihopedagogia şcolară pentru învăţământul primar*, Bucureşti, Editura „Aramis", 1999;
2. Păun, Ştefan – *Didactica istoriei*, Bucureşti, Editura „Corint", 2001;
3. Teodosiu, Dumitru – *Scrieri pedagogice*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.

ORGANIZAREA MILITARĂ A ŢĂRII ROMÂNEŞTI ÎN VEACUL AL XV-LEA

(THE MILITARY ORGANIZATION OF WALLACHIA IN THE 15TH CENTURY)

inst. Lucian-Constantin Palade,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Poienarii de Muscel, jud. Argeş

Abstract:

Both in Moldavia and in Wallachia, the basis of the army was represented by the free peasants. The establishing of the reign of the state imposed the appearance and the development of a permanent component that would ensure the administration of the country in times of peace, but would also face external unpredictable threats. Thus, there appeared and later developed two other categories of soldiers: the ones forming the entourage of the voivode, his court and administrative military component as well as the groups of boyars formed of their "subjects". In case of great danger for the country, the so called "great army" was summoned under the flag, an army formed of all the people able to carry and use a weapon. The syntagm "the great army" appears in Wallachian documents from the beginning of the 15th century.

Oastea mică a ţării

Atât în Moldova, cât şi în Ţara Românească, baza oştirii era alcătuită din ţărănimea liberă, care constituia majoritatea locuitorilor şi trăia în obşti. Constituirea domniei şi a statului a impus apariţia şi dezvoltarea unui aparat permanent, care să asigure administrarea ţării în timp de pace, dar şi să facă faţă unor ameninţări externe neprevăzute, deoarece ridicarea întregii ţări la arme cerea timp şi se realiza destul de greu. Astfel, au apărut şi s-au dezvoltat, pe lângă oastea mai veche de ţărani liberi, pe care o putea chema sub arme numai domnul ţării, alte două categorii de oşteni: cei care alcătuiau anturajul domnului, curtea sa şi aparatul administrativ militar, precum şi cetele boiereşti, formate din „slugile" acestora, care în timp de pace asigura administrarea domeniilor lor şi în fruntea cărora boierii veneau la război. Aceste două categorii din urmă aveau să alcătuiască aşa-numita „oaste cea mică" a ţării.

Oastea cea mare

În caz de mare primejdie pentru ţară, era chemată sub steaguri aşa-numita „oaste cea mare", alcătuită din toţi locuitorii în stare să poarte arme. Termenul „oastea cea mare" apare în documentele Ţării Româneşti la începutul secolului al XV-lea: în 1407-1408, Mircea cel Bătrân (1386-1418) îi scutea de dări şi de slujbe pe locuitorii satului Ciulniţa, al mănăstirii Snagov, „afară de singură oastea cea mare să se ridice pentru domnia mea". Îndatorirea de a participa la oastea cea mare apare şi în alte documente acordate de Mircea cel Bătrân unor sate aservite, unul al mănăstirii Strugalea, altul pentru două sate aservite unor boieri. Aşteptând expediţia condusă de Mahomed al II-lea în anul 1462, Vlad Ţepeş a chemat sub arme pe toţi locuitorii, „până şi copiii de la 12 ani în sus". Într-un document datat la 28 octombrie 1464, Radu cel Frumos (1462-1475, cu întreruperi) scuteşte pe locuitorii din satele mănăstirii Snagov de dări şi slujbe, obligându-i să facă oastea.

Iată nişte documente emise la sfârşitul secolului al XV-lea, în timpul domniei lui Vlad Călugărul (1481; 1482-1495), în care se aminteşte de oastea cea mare: 19 iunie 1493, Vlad Călugărul dă dreptul boierilor Craioveşti să aducă oameni în satul Potelu, scutindu-i de dări, cu excepţia birului şi a oastei celei mari; 16 martie 1494, acelaşi scuteşte satele mănăstirii Bistriţa de dăjdii şi slujbe, „afară de dare şi de oaste"; 4 iunie 1495, acelaşi dă dreptul mănăstirii Snagov să adune vecini la Popeşti, scutindu-i de dări „numai oastea cea mare să facă". Prima constatare, oarecum surprinzătoare, este aceea că obligaţia locuitorii Ţării Româneşti de a merge la oastea cea mare nu apare în documentele emise de domnii care au dus războaie de mare amploare pentru apărarea ţării ca Dan al II-lea, Vlad Ţepeş şi Radu de la Afumaţi; în schimb, obligaţia locuitorilor de a merge la oastea cea mare este menţionată în

Scanned with OKEN Scanner

actele emise de cancelariile unor domni care nu au purtat asemenea războaie (Vlad Călugărul, Radu cel Mare). De aici rezultă o concluzie deosebit de importantă, şi anume că locuitorii Ţării Româneşti şi-au păstrat în tot secolul al XV-lea şi în primele decenii ale celui următor, obligaţia de a participa la apărarea ţării în oastea cea mare, fără ca aceasta să fie pomenită în documente şi că toţi domnii, în calitatea lor de comandanţi supremi ai armatei, aveau dreptul şi posibilitatea de a face apel la ea, dar că de acest drept nu s-au folosit decât unii dintre ei – cei care au obţinut unele din cele mai însemnate biruinţe în lupta pentru apărarea patriei.

O altă constatare care merită să fie reţinută este aceea că obligaţia de a participa la oastea cea mare nu se repetă totdeauna în scutirile acordate aceloraşi sate, deşi situaţia lor nu pare a se fi schimbat. Este vorba deci şi de o problemă de cancelarie, de diplomatică.

Un mijloc de răsplătire a ostaşilor care se distingeau în luptă era ridicarea acestora în rândurile „vitejilor". Întrucât pentru Vlad Ţepeş (1448; 1456-1462; 1476) semnul distinctiv al vitejiei era ca oştenii să cadă cu faţa la duşman, după luptă cerceta ostaşii şi „care era rănit în faţă, aceluia îi dădea mare cinste şi-l făcea viteaz al său; care era rănit în spate, pe acela poruncea să-l puie în ţeapă". În secolul al XV-lea, mercenarii aveau un rol puţin important, întrucât domnii nu dispuneau încă de mijloacele financiare necesare pentru a face din sistemul mercenarilor o armă împotriva puterii boierilor. Grăitoare în acest sens este o scrisoare a lui Vlad Ţepeş, către braşoveni, prin care le cerea „voinici" (oşteni) ca să-l slujească, înştiinţându-i însă că neavând ducaţi ca să le plătească leafă, promitea că-i va „milui" şi-i va „hrăni" ca şi pe celelalte slugi ale sale. Oastea era la luptă de obicei în timpul verii, de aceea, atacurile prin surprindere se dădeau mai ales iarna.

Sistemul de apărare al Ţării Româneşti şi Moldovei

Ţinând seama de faptul că oştile se aprovizionau din teritoriul pe care se aflau, domnii Moldovei şi Ţării Româneşti au aplicat o tactică devenită tradiţională („a pământului pârjolit"); când ţara era invadată de oaste puternică, pustiau totul în calea invadatorilor, lipsindu-i astfel de posibilitatea de a se aproviziona. Un rol important în sistemul de apărare al Ţării Româneşti şi Moldovei l-a avut cetăţile de la hotare şi din interiorul ţării, mai puţin numeroase decât în Transilvania.

Construite în general din puternice ziduri de piatră, cetăţile asigurau domniei controlul unor puncte obligatorii de trecere şi al drumurilor importante; în acelaşi timp, ele erau şi centre administrative, unde rezidau pârcălabii, iar în caz de război constituiau un sistem de apărare a hotarelor ţării şi loc de refugiu pentru o parte a populaţiei.

Pe măsură ce s-a generalizat folosirea artileriei ca armă de asediu, din a doua jumătate a veacului al XV-lea, s-a impus mărirea incintei prin ziduri mari şi groase, care cuprindeau în mijlocul lor vechea cetate.

Pe Dunăre se aflau cetăţile Giurgiu, Turnu (ambele construite de Mircea cel Bătrân) şi Severin. Primele două au fost ocupate de turci în 1417, iar Severinul, de Ungaria, în 1419, astfel încât Ţara Românească a rămas fără cetăţi de apărare pe Dunăre. Spre Transilvania se aflau cetăţile de la Poenari, Cetăţenii din Vale (Negru Vodă), Burlăneşti, Podul Dâmboviţei (Oraţia) şi Tabla Buţii. În afară de acestea, au mai existat cetăţi de pământ şi palisade de lemn la Frumoasa – Teleorman, Teleajen şi Crăciuna.

Vlad Ţepeş a refăcut cetatea de la Poenari, punând să lucreze la ea pe târgovişteni, pe care – potrivit tradiţiei consemnate în cronicile muntene – i-a luat din oraş, chiar în ziua de Paşte, „împodobiţi fiind".

Şi „au lucrat până li s-au spart hainele". Pe la sfârşitul veacului al XV-lea, cetatea de la Poenari servea drept închisoare pentru vinovaţii politici, pentru „hicleni". Un document din 1502, de la Radu cel Mare, ne spune cum tatăl său, Vlad Călugărul, prinzând pe un astfel de hiclean, pe jupân Milea, „a trimis să-l arunce în cetatea Poenarilor".

O formă de participare a locuitorilor la apărarea ţării consta în întreţinerea cetăţilor, precum şi în lucrări de refacere şi de reparaţie a acestora, obligaţie cunoscută în documentele Ţării Româneşti sub numele de „muncă la cetate". Locuitorii care asigurau paza hotarelor, în cazul satelor situate la marginea ţării, se numeau plăieşi, majoritatea lor fiind oameni liberi şi beneficiind de facilităţi fiscale în schimbul împlinirii acestui serviciu pentru domnie.

Numeroase documente muntene din secolul al XV-lea vorbesc de posadă, de obligaţia de a asigura paza şi îngrijirea locurilor obligatorii de trecere, denumite posade, păzitorii lor primind denumirea de posădari.

Folosirea armamentului

Armamentul folosit în lupte era de două feluri: ofensiv şi defensiv. Cel ofensiv cuprindea arcul şi săgeţile, sulița şi sabia, ghioaga, toporul, securea şi coasa. Armamentul defensiv era alcătuit din scut sau pavăză, din platoşă, za şi coif, rareori armura întreagă.

Arcul a fost întrebuinţat la noi din timpuri străvechi, el fiind alcătuit dintr-o vargă de lemn flexibil şi rezistent (de obicei de alun, frasin, carpen, ulm) şi o coardă de in sau cânepă.

Săbiile erau de două feluri: unele drepte, cu două tăişuri, întrebuinţate mai ales în Apus, altele încovoiate, cu un singur tăiş, răspândite în Răsărit, la tătari şi la turci. În timpul domniei lui Mircea cel Bătrân (1386-1418), în Ţara Românească predomina sabia dreaptă (spada).

Ghioagele sau măciucile se făceau dintr-un lemn tare (corn, gorun) cioplit, pârlit şi uneori ghintuit (ţintuit cu cuie sau piroane cu capul lat şi rotund sau poliedric).

În prima jumătate a veacului al XV-lea, în Ţara Românească s-au introdus armele de foc. În 1432-1433, Vlad Dracul (1436-1442; 1443-1447) scria braşovenilor: „Deci, vă rog ca pe nişte fraţi ai mei, pregătiţi-mi o sută de puşti, cu toate cele de trebuinţă şi cu arcuri, cu săgeţi, cu scuturi, cât veţi putea mai multe". Iar în octombrie-decembrie 1445, acelaşi domn se adresa din nou braşovenilor: „Vă rog, dar să ne ajutaţi cu arcuri şi cu săgeţi şi cu puşti şi să ne daţi salitră ca să ne facem praf".

În ceea ce priveşte armamentul defensiv, în Ţara Românească s-a întrebuinţat cămaşa de zale sau platoşa de oţel care acoperea pieptul, precum şi coifurile rotunde, fără vizieră. Cei mai mulţi dintre ostaşi aveau haine de in umplute, groade de trei-patru degete şi cu cusături dese sau cojoace care îi apărau de loviturile de sabie. Scuturile, în general, erau mici şi uşoare; se făceau din metal, din lemn acoperit cu piele şi din răchite împletite strâns.

Scurte constatări finale

Diferitele corpuri de trupă care alcătuiau oştirea aveau fiecare un steag distinctiv; de aceea chiar corpul însuşi se numea adeseori „steag". În 1432, domnul Ţării Româneşti, Alexandru Aldea (1431-1436) îi anunţa pe braşoveni că i-au venit în ajutor „patru steaguri de moldoveni" în lupta de la Soci (7 martie 1471), Radu cel Frumos a pierdut „toate steagurile" şi chiar „schiptrul cel mare".

Bibliografie:

1. Căpăţână, Dan; Iosipescu, Sergiu – *File din cronici. Crestomaţie privind Istoria Militară Românească (secolele X – XIX)*, Bucureşti, Editura „Militară", 1973;
2. Constantiniu, Florin – *O istorie sinceră a poporului român*, Bucureşti, Editura „Univers Enciclopedic", 2002;
3. Georgescu, Vlad – *Istoria românilor. De la origini până în zilele noastre*, Bucureşti, Editura „Humanitas", 1992;
4. Giurescu, C. Constantin – *Istoria Românilor*, vol. II, Bucureşti, Editura „All Educational", 2003;
5. Stoicescu, Nicolae – *Vlad Ţepeş*, Bucureşti, Editura „Academiei", 1976;
6. *** – *Călători străini despre Ţările Române*, vol. I, ediţia Maria Holban, Bucureşti, Editura „Ştiinţifică", 1968.

Scanned with OKEN Scanner

PATRIMONIU LOCAL ÎN CONTEXT EUROPEAN

(THE LOCAL PATRIMONY IN A EUROPEAN CONTEXT)

înv. Laura Robu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Săbăoani, jud. Neamţ

Abstract:

Among the numerous tasks of school we can enumerate the one regarding the transmission of the ensemble of values of the folk tradition, because everybody knows that a people that does not preserve its traditions will lose its identity. The becoming of a locality, the hardships of the establishment in a space appropriate for a tranquil life, the accessories of the daily life are of maximum interest in the biography of that particular place. The Roman-Catholic community from Săbăoani exhibits psychological and attitudinal traits common to the entire Romanian civilization.

Ce presupune Uniunea Europeană?

Uniunea Europeană presupune istorie, tradiţie, principii, valori morale, spirituale, democraţie şi nu este doar o bucată de pământ. U.E. proiectează în toată zona stabilitate, prosperitate, asigură diversitate culturală, respectând principiul dezvoltării durabile şi afirmării identităţii naţionale. Astfel, demonstrează că orice naţiune vrea acelaşi lucru – PACE –, iar limba sau cultura nu reprezintă o piedică pentru atingerea scopului dat.

Comunitatea romano-catolică din Săbăoani

Comuna Săbăoani este situată în nord-estul judeţului Neamţ şi are în componenţa sa două sate: Săbăoani şi Traian. Este una dintre cele mai mari aşezări catolice din Moldova. În viaţa afectivă zilnică şi în fondul de tradiţii şi obiceiuri ale unei comunităţi pot fi identificate elementele definitorii ale vechimii, naturii şi relaţiilor cu celelalte domenii ale parcursului istoric. Devenirea unei localităţi, vicisitudinile stabilirii într-un spaţiu prielnic vieţii liniştite, accesoriile traiului cotidian sunt de maxim interes pentru biografia locului respectiv. Ele contribuie la cunoaşterea etapelor acesteia, precum şi la stabilirea legăturilor cu sfere înrudite ale prezenţei în timpuri de mult apuse. Istoria, geografia, antropologia îşi găsesc în informaţiile despre o anumită aşezare umană materia primă pentru ca generalităţile inerente ideilor teoretice să-şi afle adeverirea practică.

Comunitatea romano-catolică din Săbăoani evidenţiază trăsături psihologice şi atitudinale comune cu întreaga civilizaţie românească. Cuvintele şi superstiţiile, obiceiurile rituale şi cele calendaristice, practicile magice, folclorul literar, ca şi portul şi arhitectura populară dovedesc vechimea, unitatea şi pitorescul vieţii spirituale româneşti.

Este remarcabilă cultura populară tradiţională din zona Moldovei. Latura etnografică a fost amănunţit cercetată de remarcabilul etnolog ieşean, profesorul dr. Ion H. Ciubotaru, care a studiat toate localităţile cu populaţie catolică, numărându-se printre acestea şi Săbăoaniul. (A publicat în acest sens trilogia „Catolicii din Moldova. Universul culturii populare"). *„Localitatea Săbăoani suscită un interes deosebit din acest punct de vedere, atât în ceea ce priveşte cadrul etnografic propriu-zis, cât şi istoria şi graiul locuitorilor, dezvăluind o serie de particularităţi cu reverberaţii în spaţiul transilvănean, de unde, în etape succesive, au venit ascendenţii celor de astăzi din Săbăoani."*(4)

„Păstrarea nealterată a datinilor, credinţelor (...), comune întregii naţiuni din care face parte – afirma Ion H. Ciubotaru – *dovedeşte vechimea şi vigoarea spirituală a acestei populaţii. Sunt bunuri ce s-au sedimentat în succesiunea generaţiilor, alcătuind acea zestre imuabilă pe care o reprezintă specificul etnic."*

Creaţia populară şi obiceiurile din zonă

În cursul vremurilor au intervenit anumite modificări în conţinutul creaţiilor populare. Unele creaţii, nefiind tipărite, s-au pierdut. Altele s-au păstrat şi dezvoltat (cele cu conţinut laic şi cele cu conţinut religios). Ele sunt deosebit de valoroase, oglindind preocupările şi credinţa oamenilor.

Tinerii din ziua de astăzi ar trebui să aprecieze mai mult cultura populară, tradiţiile şi obiceiurile moştenite de la înaintaşii noştri. Atâta timp cât avem părinţi şi bunici care pot să ne împărtăşească din experienţele trecutului, cunosc obiceiurile şi tradiţiile locale, pe care la rândul lor le-au moştenit de la înaintaşi, avem datoria să le respectăm, să ni le însuşim, pentru ca şi noi să le putem transmite generaţiilor viitoare.

Bătrânii satului încearcă, cu un ultim efort, să refacă măcar o parte din ordinea şi echilibrul de odinioară. Şansele de izbândă sunt greu de estimat, având în vedere cât de mult s-a distrus şi cât de puţini sunt cei ce ar putea să reconstruiască. Datinile, credinţele, obiceiurile pot fi atenuate, diminuate în anumite împrejurări, dar nu dispar definitiv aşa uşor.

Ernest Bernea afirma că *„satul românesc este cel mai expresiv şi mai bogat document al istoriei neamului. Civilizaţia satului este străveche, originară, plămădită odată cu neamul şi deplin realizată"*.

Obiceiurile calendaristice sunt foarte importante pentru locuitorii Săbăoaniului.

Acestea se remarcă prin bogăţia repertoriului. *„Cele mai vechi colinde sunt supravieţuiri ale substratului romano-dacic, moştenite din momentul în care Crăciunul creştin lua locul sărbătorilor din Antichitatea latină, Saturnalia, Dies Natalis Solis Invicti şi Calendae Januariae."* În satul nostru, de *Crăciun* nu se colindă, ci doar în ajunul Anului Nou (uratul sau colindatul), în prima zi a anului (semănatul) şi în dimineaţa de Paşti. Cel mai răspândit şi mai îndrăgit obicei de Anul Nou este *Pluguşorul,* având în vedere că îndeletnicirea de bază a săbăonenilor, la fel ca pentru cei mai mulţi români, a fost şi a rămas agricultura. Cercetătorii au constatat că pluguşorul este *„un obicei în exclusivitate românesc, neîntâlnindu-se la niciunul dintre popoarele înconjurătoare sau mai îndepărtate"*.(4) În dimineaţa de Paşti, copiii umblă din casă în casă spunând: „Cristos a-nviat!" Gazdele le răspund: „Adevărat a-nviat!" Primesc în schimb ouă roşii sau dulciuri. Nu poartă în mâini nimic deosebit. Doar o sacoşă sau o traistă pe care până nu o umplu nu se întorc acasă.

Repertoriul *liricii populare* din satul Săbăoani cuprinde cântece (de dragoste, de necaz şi supărare, de petrecere etc.), doine şi strigături. În prezent doar bătrânii nostalgici ai vremurilor de odinioară le mai spun sau cântă uneori. Dragostea pentru folclorul literar local, dorinţa de a nu se pierde, de a nu se uita şi de a se transmite mai departe aceste comori populare au determinat pe unii localnici să scrie unele caiete care cuprind cântece şi strigături.

Poveştile, legendele, basmele, snoavele, ghicitorile, zicătorile continuă să alcătuiască o componentă esenţială a spiritualităţii populare româneşti.

Literatura populară este inima oricărei culturi.

Alături de limbă, spunea marele folclorist D. Caracostea, *„creaţia poetică înseamnă cea mai mare şi mai înaltă realizare artistică a culturii populare româneşti, performanţă exemplar demonstrată şi ilustrată de nenumărate corpusuri de texte valorizate şi ierarhizate de folcloristica românească"*.

Portul popular

Cercetând atent, se constată că *portul popular* din această aşezare păstrează toate caracteristicile celui

Scanned with OKEN Scanner

moldovenesc. Aşa cum se prezintă astăzi, portul popular din Săbăoani ne oferă o imagine ştearsă a celui de odinioară. Satisfacţia este aceea că straiele nu s-au pierdut în totalitate. Bătrânii le mai păstrează în lăzile de zestre, de unde le scot cu mândrie atunci când în viaţa comunităţii se petrec evenimente deosebite. Hainele pe care oamenii le îmbracă în zi de lucru au dispărut, păstrându-se doar hainele de sărbătoare, dar *„structural, piesele de port popular nu se deosebesc. Diferenţa între îmbrăcămintea obişnuită şi cea de sărbătoare constă în calitatea materiei şi, evident, în bogăţia sau expresivitatea decorului. Este portul românesc moştenit din bătrâni, iar oamenii de bună-credinţă nu au ezitat să-l remarce şi să-i aprecieze calităţile"*.(4)

„Catolicii din Moldova sunt păstrătorii celor mai vechi tradiţii de vestimentaţie românească din această parte a ţării. Portul bătrânesc, pe care ei îl îmbracă şi astăzi, este inconfundabil şi are o puternică personalitate, ce se manifestă prin aceea că păstrează, nealterate, elementele fundamentale ale substratului traco-daco-iliric... Albul rămâne culoarea de bază în toate componentele vestimentare, ca o marcă a curăţeniei sufleteşti, a purităţii, a preţuirii luminii... Unele componente ale vestimentaţiei ţărăneşti păstrează şi astăzi urmele credinţelor arhaice, privitoare la modalităţile de distribuire a ornamentelor sau de utilizare a accesoriilor."(4)

Superstiţiile şi obiceiurile rituale

Superstiţiile, care nu au nicio legătură cu realitatea, cu experienţa concretă a umanităţii, se detaşează ca un proces învechit, cu înţeles ascuns, tainic. Orice gest superstiţios apare ca o expresie a ignoranţei, o formă penibilă de respingere a valorilor gândirii umane, a produselor raţiunii obţinute cu uriaşe sacrificii de-a lungul îndelungatei istorii a omenirii. *Credinţele populare*, aproape universale, sunt bine ştiute: pisici negre, potcoave de cai, sare presărată, marţi, 13 etc. Superstiţiile ating diferite niveluri ale vieţii şi pentru fiecare individ înseamnă ceva. Încă din vechime, superstiţiile au fost „condamnate" de către biserică şi de către ştiinţă. Totuşi unele credinţe primitive au supravieţuit şi au triumfat.

În ceea ce priveşte *obiceiurile rituale*, *nunta*, căsătoria reprezintă unul dintre cele trei evenimente importante din viaţa omului şi, de aceea, i-a acordat o atenţie deosebită încă din cele mai vechi timpuri. Vechile obiceiuri au fost adaptate nevoilor actuale ale comunităţii şi nu sunt abandonate decât în cazuri foarte rare. În general se păstrează toate ritualurile moştenite din bătrâni, chiar dacă, aparent, unele nu-şi mai au justificarea. Bătrânii îşi aduc aminte cu nostalgie de nunţile care se făceau odinioară în sat. Chiar dacă s-a renunţat la unele obiceiuri, iar ceremonialul nupţial se comprimă foarte mult, nunta de la Săbăoani rămâne un spectacol plin de farmec, bogat în gesturi rituale, cu multe strigături, jocuri animate şi ospeţe copioase.

Una dintre dorinţele noilor însurăţei este aceea de a-i binecuvânta Dumnezeu cu fii şi fiice, aşa cum spune şi un proverb străvechi: „Mulţimea copiilor, bucuria românului" sau „Mulţimea copiilor, averea românului".

Încă de la început, trebuie menţionat faptul că, nemainăscând acasă, femeile au renunţat, vrând-nevrând, la serviciile moaşei („babei doftoroaie"), la practicile străvechi, la credinţele sau gesturile cu valoare magică, acestea fiind din ce în ce mai puţin cunoscute. *„Cercetările etnologice de la noi atestă că, în raport cu obiceiurile de nuntă sau de înmormântare, cele privitoare la naştere sunt mai sărace şi prea puţin spectaculoase. Restrânse ca număr sunt şi producţiile folclorice care le însoţesc, poezia descântecelor şi cea cu valoare augurală urmărind, îndeosebi, scopuri integratoare."*(4)

Spre deosebire de naştere sau de nuntă, când familia îşi măreşte numărul de membri, *decesul* îl diminuează şi creează un gol care trebuie atenuat. Planul psihic este cel mai afectat de suferinţă, pentru că *„înmormântarea este dominant spirituală, ea trebuie să facă faţă Marii Treceri, legăturii dintre cele două sfere de existenţă, proces şi translaţie a condiţiei naturale şi supranaturale a omului"*.(4)

„Moartea rar când se arată oamenilor pe neaşteptate şi pe neştiute, ca să le curme firul vieţii, ci ea, după credinţa şi spusa românilor, totdeauna dă de ştire mai dinainte prin diferite semne atât neamurilor celor mai de aproape cât şi celui ca are să moară, că în scurt timp va veni la dânsul, ca să-i ia sufletul, şi abia după aceea se arată şi ea singură". (4)

Localnicii au manifestat o preocupare constantă pentru cinstirea, aşa cum se cuvine, a memoriei celor dispăruţi. Legăturile sufleteşti cu cei decedaţi nu se întrerup brusc sau definitiv. O lungă perioadă, răposaţii continuă să fie prezenţi în gândurile şi, mai ales, în visele celor vii. Apropierea de acest univers rural, cu un specific aparte, este un privilegiu. Ca buni români, trebuie să păstrăm cu sfinţenie moştenirea lăsată de străbuni şi s-o transmitem generaţiilor viitoare.

Obiceiurile şi tradiţiile sunt creaţii ale oamenilor de la sat, sunt mărturii care confirmă cuvintele lui Lucian Blaga: *„Eu cred că veşnicia s-a născut la sat"*, atestând vrednicia şi statornicia oamenilor pe aceste plaiuri binecuvântate.

„În gura omului se află pururi vie sublima sorginte a oricărei literaturi." Aşa aprecia B. P. Haşdeu nesecatul izvor al folclorului românesc. Neculce, Eminescu ori Sadoveanu şi-au clădit opera pornind de la creaţia poetului anonim.

Şcoala şi transmiterea fondului de valori ale creaţiei populare

Printre multele sarcini ale şcolii se regăseşte şi cea privind transmiterea fondului de valori ale creaţiei populare, deoarece se ştie că un popor care nu păstrează şi nu-şi cultivă tradiţiile îşi va pierde identitatea.

Elevii trebuie îndrumaţi, încă din primele zile de şcoală, spre cunoaşterea folclorului local şi a tradiţiilor locale. Copiii din oraşele mari, însă, trăiesc modernitatea, cu ceea ce a adus ea, bine sau rău. Noi, dascălii, avem datoria să-i îndrumăm în acest sens, valorificând mai ales orele de limba şi literatura română, educaţie muzicală, geografie, abilităţi practice, istorie şi, de ce nu, prin crearea la clasele I-VIII a unui opţional cu titlul „Tradiţii şi obiceiuri locale". Materialul folcloric prezentat copiilor trebuie să înfăţişeze, în imagini artistice, prin poezii, cântece, proverbe, zicători, strigături, nu numai obiceiuri şi tradiţii româneşti, ci şi modul de viaţă al unui popor, fapte eroice, lupta pentru dreptate şi libertate, bucuriile şi durerile.

Concluzii

Se impune o valorificare inteligentă a potenţialului folcloric local de care dispune, din plin, fiecare localitate a ţării noastre. Este necesară cultivarea sentimentelor de dragoste faţă de neamul românesc prin cunoaşterea de către copii a datinilor şi obiceiurilor româneşti.

„În zilele noastre, respectul pentru limba, cultura şi individualitatea oricărui popor se integrează în respectul şi preţuirea pe care o acordăm valorilor culturale ale întregii umanităţi", aprecia Dumitru Mărtinaş.

Avem convingerea că elevii noştri vor conştientiza valoarea inestimabilă a creaţiilor folclorice, a obiceiurilor şi tradiţiilor populare locale şi îşi vor aduce contribuţia lor la însuşirea şi transmiterea acestor comori de suflet.

Bibliografie:

1. Bernea, Ernest – *Civilizaţia românească sătească. Ipoteze şi precizări*, Bucureşti, Editura „Ţară şi Neam", 1944;
2. Bernea, Ernest – *Moartea şi înmormântarea în Gorjul de Nord*, Bucureşti, Editura „Cartea Românească", 1998;
3. Brăescu, George – *Folclor literar din judeţul Neamţ*, Piatra-Neamţ, Editura „Nona", 1996;
4. Ciubotaru, Ion H. – *Catolicii din Moldova – universul culturii populare, vol. I, vol. II, vol. III*, Iaşi, Editura „Presa bună", 1998, 2002, 2005;
5. Doboş, Fabian – *Săbăoani, file de istorie*, Iaşi, Editura „Presa bună", 2002.

Scanned with OKEN Scanner

ŞOAPTE DE CHEMARE ÎN BURGUL BRAŞOV

(WHISPERS OF SUMMONING IN THE BOROUGH OF BRAŞOV)

prof. Mirela Comăniţă,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Al. I. Lapedatu", Săcele, jud. Braşov

Abstract:
In Braşov each stone trodden upon and each house, each edifice that one walks by preserves secrets and whispers forgotten in the depths of history – messages worthy to be transmitted to the descendants. The city is a target for tourists not only because of its buildings and monuments but also for the personalities born here, or the ones that have liked the city and settled temporarily or permanently in this place. Part of them wrote about what they felt or lived when passing through these lands.

Motto: „A călători înseamnă a trăi în toată splendoarea cuvântului; asta presupune să uiţi trecutul, să neglijezi viitorul în schimbul prezentului; înseamnă să respiri cu pieptul larg deschis, să te bucuri de tot, să devii stăpân peste fire ca pe un bun care-ţi aparţine pe de-a-ntregul; presupune să cauţi în pământ minele de aur pe care nimeni nu le-a scormonit şi să vezi în jur nimicuri pe care nimeni nu le-a mai văzut până atunci; a călători înseamnă a merge în urma mulţimii şi a culege în urma ei perlele şi diamantele pe care ea, neştiutoare şi indiferentă, le-a luat drept fulgi efemeri de zăpadă sau stropi de rouă." (*Alexandre Dumas*)

O invitaţie...

Braşovul, capitala Ţării Bârsei, pe care cronicarul George Reichestorfer în secolul al XVI-lea l-a numit *„o grădină frumoasă"*, este un loc minunat de popas pentru orice tip de călător.

O plimbare...

O plimbare prin oraş: cel mai potrivit punct de plecare este Piaţa Sfatului, inima vechiului oraş-cetate, înfiinţat de cavalerii teutoni. Piaţa este înconjurată de magazine, cafenele, baruri şi restaurante. Casa Sfatului (1420) din centrul pieţei adăposteşte astăzi Muzeul de Istorie al Judeţului Braşov.

Acest edificiu a fost zidit în anul 1420, iar în 1770 a fost transformat, dându-i-se forma actuală. Turnul are o înălţime de 58 metri. Pe frontispiciu se poate vedea marca oraşului, o rădăcină de arbore cu o coroană deasupra. Aceasta marcă este legată de legenda întemeierii oraşului. *„... se spune că un rege ungur numit Solomon a sărit cu calul său peste prăpastia dintre doi munţi* (din Şcheii Braşovului), *calul prăbuşindu-se, Solomon s-a salvat prinzându-se de rădăcinile unui copac unde şi-a aranjat coroana pe cap"*.(1)

Din Piaţa Sfatului, mergând spre vest, pe strada George Bariţiu se ajunge în faţa Bisericii Negre, în piaţeta Johannes Honterus, numită aşa în cinstea cărturarului care a introdus la Braşov învăţăturile lui Martin Luther şi a întemeiat în 1533 prima tipografie din Transilvania. În aceasta tipografie s-a tipărit şi cel mai vechi document al literaturii române, Psaltirea diaconului Coresi, în anul 1577. Biserica are aspectul cenuşiu de la marele incendiu din 1689, incendiu care a prefăcut aproape tot oraşul în cenuşă. Zidită în stilul gotic târziu, între 1385-1425, este cea mai mare biserică din Transilvania. În interior se poate admira cea mai mare colecţie de covoare orientale din România, covoare donate lăcaşului de cult de către negustorii braşoveni, întorşi cu bine din călătoriile de afaceri întreprinse la Constantinopol.

Mergând în sus, se ajunge la intrarea în cartierul Şchei, unde se află doua edificii importante: Poarta Şchei. Documentată şi ca Poarta Valahia, vechea poartă a fost dărâmată după ce fusese avariata de incendii. În anul 1828 s-a construit actuala Poartă Şchei.

În imediata apropiere se afla Poarta Ecaterina, singura poarta medievală păstrată. Această poartă a fost ridicată de breasla croitorilor. Turnul din faţa porţii – 1599 – este prevăzut în cele patru colţuri cu turnuleţe, simbol al dreptului medieval de viaţă şi de moarte asupra supuşilor oraşului.

Privind de aici, avem în faţă Colegiul Naţional „Andrei Şaguna", iar mergând spre cartierul Şchei vom putea admira Biserica „Sf. Nicolae" şi putem sta în băncile Primei Şcoli Romaneşti din Transilvania.

„Muntele Braşovului e Tâmpa, care-l ocroteşte şi-l strânge de piatra lui aspră. Spre dânsa se urcă în rotocoale un drum de pădure, care se poate număra printre cele mai frumoase din lume. Fără oboseală, prin marea linişte de umbră dulce, ajungi sus într-un ceas... Vezi atunci grămada mare de coperişuri care supt munte face temeiul cetăţii şi din mijlocul căreia se înalţă Biserica Neagră, mică de aici ca o jucărie. Înainte clădiri noi se revarsă până la dunga depărtată a căzărmilor galbene. Iar, în stânga mai ales, fire roşii de ţiglă se înfundă prin desişuri de arbori şi pătrund până la marginea zării. Drumuri albe lunecă şerpuite sau ţâşnesc ca o săgeată."(1)

Pe vârful muntelui care domină oraşul, Tâmpa, se poate ajunge lesne acum; nu este nevoie de o oră, în 15 minute cu telecabina eşti sus şi poţi admira oraşul şi perspectiva care se deschide ochilor.

Coborând, ne întoarcem în Piaţa Sfatului, unde admirăm fosta Casă a Negoţului – astăzi galeriile Corona. În direcţia opusă se află Casa Mureşenilor. Înfiinţată în 1968, ca urmare a donaţiei făcute de urmaşii familiei Mureşianu, care puneau astfel în operă testamentul cultural a lui Iacob Mureşianu. Acesta oferea statului român, în vederea organizării unui muzeu, spaţiul necesar, o foarte valoroasă colecţie de mobilier şi mai ales o valoroasă arhivă de o inestimabilă valoare culturală, care numără peste 25 000 de documente. Arhiva Mureşenilor este una dintre cele mai bogate şi importante arhive de familie. Conducând mai bine de jumătate de secol „Gazeta Transilvanei", Mureşenii au corespondat cu toţi fruntaşii politici ai vremii lor, şi din Ardeal şi din celelalte provincii locuite de români. Tot aici poate fi văzut şi portretul lui Al. I. Cuza, presupus a fi pictat de Mişu Popp.

După o vizită în acest muzeu, Braşovul de invită la o plimbare în vechea cetate. Construită în anul 1553 pe dealul din centrul oraşului „Cetatea" a fost menţinută pentru scopuri militare până la mijlocul secolului al XIX-lea, fiind cea mai puternică fortăreaţă din acea vreme. Astăzi în incintă se află un restaurant cu specific românesc, o cramă, diferite colecţii de arme. În fiecare an, la începutul lunii mai, se organizează un festival medieval.

Bastionul Graft, construit începând cu secolul al XV-lea, era menit să întărească capacitatea de apărare a oraşului, găzduieşte pe nivelul II, III, IV, secţii ale Muzeului de Istorie Judeţean, iar la nivelul I o cafenea.

Poate cel mai deosebit monument al Braşovului, din punct de vedere istoric şi cultural este Bastionul Ţesătorilor. Este cel mai bine păstrat dintre cele şapte bastioane ale oraşului. A fost construit între secolele XV-XVI, în formă hexagonală, cu laturi inegale având o suprafaţă de 1616 mp. Astăzi este organizat ca muzeu.

Alături de colecţia de arme poate fi văzută o impresionantă machetă a oraşului.

Personalităţi ale Braşovului

Braşovul este o ţintă turistică nu numai pentru clădirile şi monumentele pe care le deţine, ci şi pentru personalităţile

Scanned with OKEN Scanner

născute aici, ori care au îndrăgit oraşul şi s-au stabilit vremelnic sau definitiv în acest oraş.

Sunt de amintit Anton Pann, care a slujit cântăreţ în strană la biserica „Sf. Nicolae" din Şcheii Brasovului. Între 1821-1828, Anton Pann s-a aflat în Braşov, iar după plecarea sa la Bucureşti a mai avut legătură cu oraşul, deoarece pregătea la biserica sa dascali pentru bisericile braşovene.

După înăbuşirea Revoluţiei din 1848 din Moldova, pentru o perioadă scurtă s-au refugiat la Brasov Vasile Alecsandri, Al. I. Cuza, şi alţi patru revoluţionari, care vor întocmi un program în şase puncte, *Prinţipiile noastre pentru reformarea patriei*, unde este cuprins şi dezideratul Unirii Moldovei şi Ţării Româneşti.

După Revoluţia de la 1848 se afla în trecere domnitorul Gheorghe Bibescu şi I. Heliade Rădulescu, Chistian Tell, *„toţi strânşi în jachetă cu bumbi la spate şi acoperiţi cu pălărie tare cu fundul înalt a revoluţionarilor francezi"*.(1)

După 11 februarie 1866, în drumul său spre exil, Al. I. Cuza mai poposeşte pentru câteva zile în orasul de la poalele Tâmpei.

Mihai Eminescu, aflat în turneu cu trupa Tardini, impresionat de biserica „Sf. Nicolae" a scris urmatoarele versuri:

„Dom regal, cu mândre turle, a lui Neagoe tezaur
Pe Mihai ce admirat-ai în zenitul său de aur
Şi slăvit-ai a lui Radu (Şerban) îndoită biruinţă...
În a doua înviere s-ar putea să n-ai credinţă?"

Braşovul i-a „adoptat" şi pe Gheorghe Barițiu, cel care avea să pună bazele „Gazetei Transilvaniei", pe Andrei Mureşianu, cel care în zile revoluţiei paşoptiste avea să scrie poezia „Un răsunet", cunoscută astăzi sub numele „Deşteptă-te, române!", după primul vers.

Trebuie să fi fost o încântare pentru braşoveni concertul susţinut în iarna 1847-1848 de Johann Strauss-tatăl, care face un popas în drumul sau de la Sibiu la Bucureşti.

Lista ar putea fi continuată cu multe alte personalităţi braşovene sau cu cei care au trăit aici de-a lungul vremii.

Bibliografie:

1. Iorga, Nicolae – *Prevelişti din ţară*, Bucureşti, Editura pentru Turism, 1974;
2. Podea, Ion – *Monografia judeţului Braşov*, Braşov, 1938.

ÎNVĂŢĂMÂNTUL PUBLIC ŞI EDUCAŢIA RELIGIOASĂ

(THE PUBLIC EDUCATION AND THE RELIGIOUS EDUCATION)

prof. Crina-Mihaela Chiriac,
Şcoala de Arte şi Meserii, Dagâţa, jud. Iaşi

Abstract:

The religious education, a basic component of the current Romanian curriculum, was approved by law starting with the year 2005. The knowledge included in the curriculum must reflect the current level of development of science, culture, techniques, but without denying the religious truths as they were presented in the Holy Book and the Holy tradition. Establishing the succession of topics is done from simple to complex, respecting the minimal psycho-pedagogical requirements.

Scurtă introducere

Timp de 15 ani de la căderea regimului comunist, România nu a avut o reglementare privitoare la libertatea religioasă, în conformitate cu Constituţia, cu convenţiile, acordurile şi tratatele internaţionale la care România este parte şi cu noile realităţi sociale şi religioase, ci s-a acţionat conjunctural, în lipsa unui act normativ actualizat în domeniu.

Legea privind reglementarea regimului comunităţilor religioase

În perspectiva integrării europene, a fost necesar ca România să adopte o lege care să reglementeze regimul comunităţilor religioase în conformitate cu reglementările similare din state ale Uniunii Europene şi cu realităţile internespecifice.

În acest sens, încă din luna martie 2005 au avut loc întâlniri cu reprezentanţi ai cultelor religioase, iar în lunile aprilie-mai 2005 au avut loc patru runde de dezbateri cu reprezentanţii cultelor. Reprezentanţii a 16 culte au semnat la 31 mai 2005, alături de reprezentanţii Ministerului Culturii şi Cultelor, un text de proiect, care, în perioada 1 iunie-1 iulie a.c., a fost adus la cunoştinţa opiniei publice, în conformitate cu Legea privind transparenţa decizională în administraţia publică, ocazie cu care au fost formulate o serie de observaţii, dintre care unele au fost incluse în forma finală a proiectului.

Noua programă de religie

Programa de religie de după shimbarea regimului comunist din 1989 era vulnerabila din perspectiva psihopedagogică, probabil din cauza caracterului urgent de adoptare a acesteia care a prevalat respectarea exigenţelor pedagogice de construcţie a unui important document curricular – programa şcolară. De exemplu, îndrumările metodice erau redate într-un stil herbartian din secolul al XIX-lea cu expresii echivoce. Schimbarea programei şi revizuirea acesteia a avut loc în momentul introducerii religiei ca obiect de studiu în liceu.

Noul tip de programă se caracterizeaza prin următoarele note:

- descentralizarea curriculară, manifestată prin conferirea unei libertăţi sporite profesorului în alegerea unor conţinuturi metodologice şi mijloace de atingere a obiectivelor referenţiale;
- resemnificarea procesului de învăţământ în raport cu cel de predare (contează ce a învăţat elevul şi mai puţin ce a predat profesorul);
- axarea pe obiective mai mult formative decât informative, şi mai puţin pe obiectivele specifice (obiectivele operaţionale îşi păstrează valabilitatea, dar acestea vor fi identificate şi explicitate de către profesor, în cunoştintă de cauză);
- opţionalitatea parcurgerii de către profesor a unei părţi din programă, după considerente pe care singur le poate aproba şi justifica;
- delimitare obiectivelor de formare (care indică rezultatele pe termen lung), de obiectivele de învatare (care surgereaza competenţe ale elevilor după parcurgerea unor perioade determinate de timp);
- responsabilizarea agenţilor educaţionali în persectiva proiectării, monitorizării şi evaluării curriculumului (în acord cu principiul transparenţei curriculare).

Participarea la orele de religie a elevilor aparţinând diferitelor comunităţi religioase

În şcolile de stat, predarea religiei este organizată şi garantată prin lege (art.3, alin.5 şi alin.7).

Elevii diverselor culte nu sunt obligaţi să participe la ora de religie din şcoală, opţional, conform Constituţiei care prevede obligaţia statului de a asigura libertatea învăţământului religios, potrivit cerinţelor specifice ale fiecărui cult. În acelaşi timp, au obligaţia să prezinte adeverinţă de participare la unele ore de educaţie religioasă în cadrul Bisericii din care fac parte. Cu această adeverinţă, în care sunt trecute notele, se vor prezenta profesorului de religie de la şcoală, pe care acesta le vor trece în catalog. Aceşti elevi

Scanned with OKEN Scanner

pot participa, în schimb, la orele care se fac în şcoală şi pot fi notaţi de profesorul de religie ortodoxă (spun de religie ortodoxă deoarece majoritatea elevilor din şcoli sunt ortodoxi, aşadar în fiecare şcoală este profesor de religie ortodoxă).

Temele care se regăsesc în programele analitice au diverse dimensiuni: *dimensiunea biblică* – temele din Noul si Vechiul Testament; *dimensiunea istorică* – despre apariţia, fundamentarea şi evoluţia creştinismului pe coordonate istorice; *dimensiunea dogmatică* – corp de idei despre propria religie; *dimensiunea tradiţiilor* – prezentarea selectivă a experienţelor patristice, filocalice (din Sfânta Tradiţie); *dimensiunea ritualică* – prin care se prezintă tainele credinţei creştine, ierurgii, rugăciuni din cultul ortodox în diverse momente ale vieţii; *dimensiunea antropologică* – dezbate probleme despre scopul creaţiei, viitorul şi soarta omenirii, bolile edemice, criza existenţială, marile probleme ale epocii (avorturi, droguri, boli venerice, euthanasia), discursul din perspectiva creştină; *dimensiunea morală* – recomandă un traseu moral de urmat, un mod de perfecţionat a moralei în vederea accederii la un statut existenţial superior (perceptele şi parabolele biblice au conţinut etic); *dimensiunea socială* – îndeamnă la mărturisirea colectivă, la trăirea împărtăşită în comun căci creştinismul nu este o religie individualistă, egoistă.

Întocmirea programelor

Întocmirea programelor implică un minim de cerinţe de respectat.

Cunoştinţele incluse în programă trebuie să reflecte nivelul actual de dezvoltare al ştiinţei, culturii, tehnicii precum şi problematica lumii contemporane văzută la nivel mondial. Acestea trebuie să fie semnul integrării şcolii în circuitul cultural şi social care preocupă, la această dată, întreaga umanitate. Determinarea succesiunii temelor se face de la simplu la complex, respectându-se unele cerinţe psihopedagogice minimale:

- ordonarea progresiva de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, avându-se în atenţie nucleul de concepte şi problemele specifice disciplinei.
- dispunerea temelor pe cicluri sau ani de studiu ţinându-se cont de particularităţile de vârstă şi respectarea ritmurilor de învăţare specifică. Se are în vedere sincronizarea structural tematică de la religie la celelalte tipuri de cunoştinte de la discipinele din acelasi an de studiu pentru a se asigura transferuri de informatii: de exemplu, în clasa a V-a, se studiază la religie despre începutul Bisericii Creştine, începuturile crestinismului la români, corelându-se cu informatii de la disciplina istorie.

Semnificaţia programei

Programa şcoalară are o semnificaţie dublă. Pe de o parte este un document naţional cu valoare de lege, de unde reiese obligaţia fiecarei unităţi şcolare şi a fiecarui specialist de a o parcurge în întregime.

Pe de altă parte, programa este un instrument operativ atât pentru educator, cât şi pntru cei abilitaţi să urmărească realizarea ei.

În ceea ce-l priveşte pe educator, el are niste obligaţii destul de clare:

- să organizeze cu amănunt, adică să împartă numărul de ore corespunzător fiecarui capitol, astfel încât să rezerve timp necesar temelor în funcţie de importanţa lor;
- să o transpună în planificarea calendaristică; rolul ei de document operativ, pentru educator, tocmai în asta constă: că îi pune la îndemana toate datele pentru a-şi desfăşura activitatea, potrivit cerinţelor stabilite prin obiective proiectate.

Programele de religie se pot găsi pe site-ul: http://oradereligie.3x.ro/programa.htm, un alt site specializat fiind http://profreligie.weebly.com/ (site-ul ISJ Iaşi).

Concluzie

Religia se studiază ca obiect obligatoriu începând cu clasa I, până în clasa a VIII-a, în clasele a IX-a, a X-a de liceu şi şcolile de arte şi meserii, în cadrul liceelor pedagogice, iar în cadrul Seminariilor Teologice are statut special.

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin – *Educaţia Religioasă*, Iaşi, Editura „Polirom", 2000;
2. Nicola, I. – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.

ROLUL RELIGIEI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII ELEVILOR

(THE ROLE OF RELIGION IN DEVELOPING STUDENTS' PERSONALITY)

înv. Lucica Ailenei,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 6, Botoşani

Abstract:

Religion in school and, generally, young people's religious education is an activity bearing great importance, with implications in the formation of the moral profile and of the religious identity of the young generation and in the development of the child. It is necessary and possible that the religion lesson shape to a great extent the child's soul for the better, and the purpose of his life might become the love for God that means, implicitly, the love for his peers. This discipline must consolidate the group, it must make them better, more sensitive.

Argument

„*Credinciosul* – consideră Laszek Kolakowski – *nu primeşte învăţătura religioasă sub formă de povestiri mitice sau enunţuri teoretice, de la care plecând el va trece spre concluzii morale. Conţinutul moral este dat direct în actul însuşi de a percepe şi de a înţelege, căci acest act se combină cu un angajament moral*" (1985, p. 220). Cele afirmate mai sus ne arată clar că omul nu reuşeşte în viaţă numai prin inteligenţă şi raţionalitate. Există momente când, profesate unilateral, conduc mai degrabă la pierzanie, la dezagregare existenţială.

În sensul celor afirmate mai sus, copilul – viitorul adult – care va contribui cu mintea şi talentul său la dezvoltarea societăţii, trebuie educat în spirit religios, pentru că numai aşa va ajunge la împlinirea sa ca fiinţă umană – omul şi societatea înscriindu-se pe făgaşul progresului firesc.

Educaţia religioasă a copilului

„*Punctul de plecare al educaţiei creştine* – scria S. Mehedinţi – *e acesta: perfecţiunea nu e cu putinţă, e posibilă totuşi perfecţionarea*". (1935, p. 27)

Prin acţiunea educativă, se descoperă de fapt virtuţile, însuşirile dumnezeieşti, pe care omul le posedă virtual.

Deci nu e necesar a introduce în om ceva din afară, ci numai a dezveli ceea ce ascunde în sine, a dezvolta şi a arăta lămurit însemnătatea fiecărui moment.

Din acest motiv este necesară educaţia religioasă, care nu vine să forţeze libertatea de voinţă, ci doar să-l ajute pe om să-şi cunoască scopul existenţei.

Prezenţa îndrumătorilor creştini, începând cu familia, preoţii şi, nu în ultimul rând, şcoala este absolut necesară.

Omul se dezvoltă încetul cu încetul din punct de vedere fizic; spiritual – creşterea este progresivă. Există căderi, chiar momente de criză religioasă, dar prin educaţie, acestea vor fi depăşite.

Scanned with OKEN Scanner

Între educaţia religioasă făcută de familie, biserică şi şcoală, trebuie să existe convergenţă pentru ca tânărul (copilul) să aibă certitudinea că se află pe drumul cel bun.

Fiecare copil are propria sa identitate, este unic şi acest lucru este dat de Dumnezeu, de aceea trebuie respectat.

Oamenii au judecăţi religioase diferite, *„copiii gândesc altfel decât adulţii, interpretează altfel evenimentele, văd altfel lumea, judecă altfel originea şi sfârşitul vieţii umane"*. (Fritz Oser, P. Emünder, Louis Ridez, L' homme, son developpement religieux, Paris, 1991).

Putem spune aşadar că aşa-zisele „conflicte ale vârstelor" se explică pe de o parte prin nerespectarea unicităţii persoanei, iar pe de altă parte prin necunoaşterea particularităţilor vârstelor.

Religia creştină se preocupă de om, în integritatea sa; are misiunea de a face din locuitorii pământului cetăţeni ai cerului, fără însă a forţa sau a ştirbi în vreun fel demnitatea şi libertatea de voinţă a acestora.

Redresarea socială, economică şi politică a poporului român este imposibilă fără temeiul moralei creştine, singura capabilă să-i redea echilibrul şi să-l realinieze unei Europe de străveche tradiţie creştină.

Credinţa creştină face parte din structura intimă a poporului român şi de aceea este obligatoriu a se studia religia în şcoală.

O realizare deosebită este faptul că, în aproape toate şcolile, cursurile încep cu o slujbă religioasă, iar vacanţa de primăvară este în funcţie de data Paştelui.

Se ştie că, până la şapte ani, copilului nu i se socotesc păcatele – responsabilitatea morală faţă de faptele copilului revenind în totalitate părinţilor. De aceea, aceştia trebuie să privească cu toată seriozitatea educaţia propriilor copii din primii ani de viaţă. Excesul de libertate din partea părinţilor, fără a-i conştientiza pe copii că sunt responsabili de faptele pe care le fac, este o greşeală de educaţie.

Mama sau tata îşi ceartă şi uneori pedepsesc copilul atunci când greşeşte, fără însă a înceta să-l iubească – tot aşa se petrec lucrurile şi în plan duhovnicesc.

După Sf. Ioan Gură de Aur, necesitatea educaţiei derivă din faptul că cel mic este lipsit de experienţă şi de judecată, dar pe de altă parte copilul este înzestrat cu voinţă liberă şi deci scopul educaţiei se poate realiza. Dumnezeu i-a dat omului cei doi educatori – natura şi conştiinţa – unul în sine şi unul înăuntrul lui. În afară de aceştia, există în lume şi alţi educatori, printre care primii sunt părinţii, apoi pedagogii şi deasupra tuturor monahii – cu rol deosebit în promovarea binelui, tocmai datorită superiorităţii trăirii lor creştineşti.

„Trăsătura caracteristică a copilului este că el trăieşte în prezent" – afirma un mare psiholog francez (G. Dumas, Traitè de Psichologie, Paris, 1914). Copiii au ceva sfânt în ei. Puritatea şi naivitatea sufletului lor îi face să se bucure de viaţă mai mult decât cei mari. La această vârstă totul este posibil, ei neavând grija zilei de mâine, nu-şi fac planuri de viitor (acesta fiind prea departe pentru a se gândi la el), nu se frământă, se bucură de ce îi oferă prezentul.

Copilul este devotat celui care-i câştigă simpatia. Unii nu reuşesc să se apropie de ei şi atunci îi ironizează, fapt care duce la răcirea relaţiilor dintre ei.

Învăţământul religios trebuie să fie plăcut pentru că se adresează inimii, luminată de raţiune.

Orizontul spiritual al copilului se va dezvolta cu fiecare oră, cunoştinţele noi adăugându-se la cele vechi, iar cel mic va spori duhovniceşte.

Dacă nu cultivăm respectul faţă de semeni în frica de Dumnezeu, dacă nu-i învăţăm cinstea şi demnitatea pe copiii noştri, dacă nu-i deprindem cu dragostea de muncă, atunci osteneala noastră a fost făcută din interes şi nu cu pasiune şi conştiinţă. Le facem o mare nedreptate copiilor noştri dacă nu-i creştem în duhul sfânt, deoarece e foarte adevărat că sufletul omului este prin natura sa creştin.

Dumnezeu aşteaptă şi de la copil o comportare creştinească, căci nu în zadar s-a spus că din gura copiilor s-a săvârşit lauda domnului. Oricât de mic este copilul, el se poate ruga. Chiar dacă cel mic nu poate să înţeleagă ce este Dumnezeu, el Îl simte.

Copilul simte cu sufletul său că există o fiinţă superioară care ne iubeşte şi pe care trebuie să o iubim. Dacă acesta rosteşte o rugăciune el se gândeşte la Dumnezeu şi îşi înalţă simţirea către El – această rugă fiind mai bine primită şi mai plăcută Domnului decât aceea a unui învăţat care înţelege pe deplin fiecare cuvânt, dar îşi citeşte rugăciunea cu o conştiinţă rece, fără să simtă.

Într-o lume cu acute probleme economice, cu instabilitate politică, în nişte timpuri care par a fi apocaliptice, într-o lume dezordonată din punct de vedere moral, nădăjduim că numai credinţa în Dumnezeu îţi poate reda echilibrul şi te pune la adăpost sigur.

Fiecare om doreşte să fie fericit. Mântuitorul îşi începe predica cu fericirile, dar surprinzător, El fericeşte pe cei săraci cu duhul, pe cei ce plâng, pe cei prigoniţi, pe cei ce flămânzesc, pe aceştia îi vede vrednici de împărăţia cerurilor.

După orele de religie sau după participarea la slujba bisericească eşti plăcut surprins de mărturisirile unor copii sau maturi care afirma că se simt altfel, sunt mai deschişi spre ceilalţi, mai curaţi la suflet şi doritori de a face bine. Ei vor să-i ajute – în virtutea sentimentului înălţător care i-a cuprins – şi pe ceilalţi copii, care înţeleg mai puţin, să fie mai cuminţi, mai ascultători, mai bine plăcuţi Domnului şi astfel se conturează *omul întreg* pe care toată societatea îl aşteaptă.

Copiii au dreptul să ştie „ce e bine şi ce e rău". Ei au nevoie să ştie că cineva îi supraveghează mereu, îi vede chiar şi atunci când gândesc, îi apără, îi iubeşte şi-i iartă.

Ei au nevoie de exemplul de purtare pe care i-l poate oferi mama, educatoarea, învăţătorul, profesorul de religie, etc. Domnul Iisus Hristos este model prin excelenţă: *„Învăţaţi de la Mine, că sunt blând şi smerit cu inima şi veţi găsi odihna sufletelor noastre"* (Matei 11.29). Prin lucrarea Sa mântuitoare El s-a făcut pe Sine pildă vie, căci *„Iisus Hristos, ieri şi azi şi în veci, este acelaşi"* (Evr. 13.8).

Exemplele au efect sugestiv asupra copiilor – ei încearcă să le urmeze şi-i îndeamnă la fapte sau acţiuni morale.

Istorie şi religie

Istoria ne oferă model de credinţă şi curaj în voievodul martir Constantin Brâncoveanu (1688-1714) la care nu numai sfârşitul vieţii, ci întreaga lui viaţă stă sub semnul unui eroism demn de urmat.

Marele voievod Ştefan cel Mare şi Sfânt, în semn de credinţă, ridică după fiecare victorie împotriva duşmanului câte un lăcaş sfânt. Salba de mănăstiri din nordul Bucovinei dovedeşte credinţa creşti-ortodoxă a neamului românesc din Moldova.

Voroneţul ale cărui ziduri sunt o imensă boltă albastră a cerului, culorile fiind luate din natură, este o capodoperă de valoare mondială.

Vizitarea acestui monument istoric impresionează şi-i determină pe copii să respecte şi să preţuiască valorile înaintaşilor, luîndu-le exemplul.

Concluzii

Faptele bune sunt primul pas spre o morală religioasă. Sfântul Iacov spune: *„Căci precum trupul fără suflet este mort aşa şi credinţa fără faptă moartea este"*.

Deoarece voinţa morală a copilului are nevoie de o energie, de o motivaţie puternică pentru a trece la practicarea deprinderilor morale, familia, profesorul de religie, educatorul în general, va folosi orice prilej pentru a-i ajuta pe copii să şi le practice.

Dragostea lui Dumnezeu sălăşuieşte în inima omului. Această virtute teologică nu e menită să se consume doar la nivelul relaţiei personale dintre individ şi Dumnezeu, ci devine un bun colectiv, al comunităţii naţionale, care-şi croieşte drum

Scanned with OKEN Scanner

spre desăvârşire.

Copiii trebuie învăţaţi să fie adevăraţi copii ai Tatălui Ceresc, Care Îşi îmbrăţişează cu egală iubire toate creaturile sale şi *„face să răsară soarele Său peste cei răi şi peste cei buni şi trimite ploaie peste cei drepţi şi peste cei nedrepţi"* (Matei 5.45).

Bibliografie:

1. Branişte, pr. prof. dr. Ene – *Liturgica Teoretică*, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al B.O.R., 1984;
2. Vuiescu, pr. C; Dron, C – *Sfânta Liturghie lămurită pe înţelesul tuturor*, Bucureşti, Editura „Credinţa Strămoşească", 2002.

CREDINŢĂ ŞI COMUNICARE – CONCEPTE ÎN CONTEXT INTERCULTURAL EUROPEAN

(FAITH AND COMMUNICATION – CONCEPTS IN THE INTERCULTURAL EUROPEAN CONTEXT)

prof. Paulina Mocanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „George Tutoveanu", Bârlad, jud. Vaslui

Abstract:

Faith is, in its essence, something personal and concealed, just as God is personal and concealed in the essence of His Being, reason for which it cannot be understood as an empirical, sensorial phenomenon. Faith does not connect only man with himself and his peers, but it transcends the sphere of the earthly and limited ephemeral towards an experimental dimension in the Garden of Eden – the communication and the communion with God.

Motto: „Cred, Doamne şi mărturisesc că Tu eşti cu adevărat Hristos, Fiul lui Dumnezeu."

Raport Dumnezeu – om

Acest motto de nuanţă non-testamentară conţine o încărcătură dogmatică care asociază două elemente indisolubile fenomenului spiritual al omului – credinţa şi mărturisirea ei (comunicarea acesteia).

În încercarea de a defini credinţa prin prisma subiectivismului scolastic, se poate păcătui până la erezie. De aceea, credinţa nu poate fi definită decât în limita raportului Dumnezeu – om.

Ea este un genom spiritual al fiecăruia dintre noi şi, nu întâmplător, scriitorii sacri folosesc sintagma: „Dumnezeul lui Avraam, al lui Isaac, al lui Iacov ..." (II Cronici 30,6), sintagmă prin care se evidenţiază relaţia mistică şi personală cu Unicul Dumnezeu.

Ce este credinţa?

Credinţa este, în esenţa ei, ceva personal şi tainic, după cum şi Dumnezeu este personal şi tainic în esenţa Fiinţei Sale, motiv pentru care ea nu poate fi înţeleasă ca un fenomen empiric, senzorial. Credinţa nu relaţionează numai pe om cu sine însuşi şi cu semenii săi, ci depăşeşte, străpunge sfera pământescului şi limitatului efemer spre o nouă dimensiune experimentală în Grădina Edenului – comunicarea şi comuniunea cu Dumnezeu.

Credinţa este produsul simbiozei sentimentului sufletesc cu raţiunea şi tot ceea ce ţine de starea senzitivă umană. În acest context sinergetic nu se face o delimitare strictă, întrucât trupul omenesc, care este lucrarea mâinilor Sale (Psalmul 118,73) şi templul Duhului Sfânt (I Corinteni 6,19), are o strânsă legătură biologico-spirituală cu sufletul creat cu atributele sale: indestructibil şi veşnic (Facere 1,27).

Credinţa este un fenomen subiectiv, manifestat într-un context obiectiv, dat de un scop precis – adorarea unui Dumnezeu veşnic, imuabil, infinit, perfect, necondiţionat etc. Dacă s-a ajuns la o pervertire a credinţei hristice în doctrina şi morala ei, acest fapt este cauzat de o deformare a mesajului evanghelic transmis de Hristos. În acest sens, credinţa reprezintă o diversitate a sentimentelor spirituale direcţionate spre un scop obiectiv – comuniunea cu Dumnezeu. Ea este un mănunchi de învăţături transmise de Mântuitorul Hristos ucenicilor Săi şi păstrate fidel prin Tradiţia apostolică şi Sfinţii Părinţi, până astăzi. Biserica Ortodoxă păstrează nealterat, în doctrina şi cultul ei, acest tezaur inestimabil de adevăruri creştine.

Mesajul divin

Sfintele Evanghelii ne informează că Mântuitorul Hristos i-a învăţat pe ucenicii Săi prin viu grai, iar aceştia au preluat cu fidelitate mesajul divin şi l-au fixat în scris, ori l-au transmis oral până la marginile pământului. Domnul nostru Iisus Hristos n-a scris decât o singură dată, pe nisip, atunci când I s-a cerut să Se pronunţe asupra faptei femeii prinse în adulter. Învăţătura divină a Mântuitorului a fost transmisă auditoriului Său cu ajutorul cuvântului rostit.

Creştinismul este religia Cuvântului biblic prin excelenţă. Prologul Evangheliei Sfântului Ioan statuează pentru veşnicie, în concepte omeneşti, un fapt etern, imuabil: *„La început era Cuvântul şi Cuvântul era la Dumnezeu şi Dumnezeu era Cuvântul"* (Ioan 1,1). Acest Verbum veşnic a venit între oameni, luând condiţia lor muritoare, făcându-Se accesibil în deplinătatea măreţiei Lui divine, fiind motivat de iubirea Sa nemărginită. Logofor, adică purtător al Logosului, prin statut, omul are de acum posibilitatea de a comunica, de a fi transmiţător al acestui Cuvânt etern, de a-L face cunoscut umanităţii.

Comunicarea în cadrul credinţei

A comunica în sens general, profan, azi înseamnă „a face cunoscut, a da de ştire, a informa, a înştiinţa, a spune, a pune în legătură cu". Verbul latin „communico" are o semnificaţie mai adâncă, care nu se limitează doar la a nota contactul, legătura, ci la „a face în comun ceva", „a pune împreună", „a amesteca". Din punct de vedere tehnic, prin comunicare se înţelege un proces de transmitere a unei informaţii, a unui mesaj între un emiţător şi un receptor, prin intermediul unui canal. Comunicarea este un mecanism esenţial în dezvoltarea relaţiilor umane, mecanism care implică o interacţiune şi poate utiliza vorbirea, un limbaj, o serie de simboluri.

Prima formă de comunicare a fost de natură sacră, care a implicat atât comunicarea cât şi comuniunea: *„Nu este bine ca omul să fie singur. Să-i facem ajutor ..."* (Facerea 2,18) sau *„A strigat Domnul Dumnezeu pe Adam şi i-a zis: Adame, unde eşti? Răspuns-a acesta: Am auzit glasul Tău în rai şi m-am temut ..."* (Facerea 3,9-10). Comunicarea în cadrul credinţei are o manifestare deosebită faţă de comunicarea la nivel profan, laic. Comunicarea este un proces viu, care-L include pe Dumnezeu, pe comunicator şi adunarea de oameni şi nicio definiţie nu poate pretinde redarea acestei dinamici. Prin predicarea credinţei se realizează o comunicare expozitivă a unui concept biblic, derivat şi transmis printr-un studiu istoric, gramatical şi literal al pasajului în contextul său, concept pe care Duhul îl aplică mai întâi la personalitatea şi experienţa comunicatorului, aplicându-l, prin el, ascultătorilor.

Omul credincios se simte în comunicare cu Fiinţa Supremă, pe care conştiinţa colectivă Îl numeşte Dumnezeu. Acest Dumnezeu nu poate fi cunoscut în Fiinţa Sa. El este comunicat comunităţii eclesiologice prin intermediul atributelor Sale catafatice, dar nu în formă strict antropologică. Din punct de vedere eclesiologic, comunicarea se face în Biserică şi prin Biserică, adăugându-se la complementarea comunicării cu starea de comuniune în contextul raportului om-

Scanned with OKEN Scanner

Dumnezeu. În acest sens, termenul latin „communico" are o încărcătură spirituală deosebită, înțelegându-se „a împărtăși, a amesteca, a uni", încărcătură redată în limba română veche prin cuvântul *cuminicare*. Constantin Noica afirma că prin comunicare se înțelege ceva, iar cuminicarea este în sânul a ceva, întru ceva.

Sensul sacramental euharistic al comunicării s-a conturat odată cu răspândirea creștinismului, cuvântul desemnând împărtășirea credincioșilor în cadrul agapelor care s-au aflat la originea serviciului liturgic de mai târziu. Din această ultimă accepțiune s-a dezvoltat antonimul *excomunicare*, interdicție de a primi Împărtășania, interdicție echivalentă cu excluderea din comunitate.

Așadar, sensul originar al comunicării este deopotrivă comunitar și sacru. În comuniunea euharistică, oamenii risipiți se unesc unii cu alții și cu Dumnezeu. Ei se fac mădulare ale Trupului lui Hristos, care formează Biserica, al cărei Cap este Însuși Iisus Hristos (Efeseni, 4,16). De aici se observă concret că valoarea credinței se exprimă în mod comunicativ, comunitar și direct prin cult.

Cult și cultură

Prin cult, credinciosul dorește să se pună-n legătură cu divinitatea și cu cel de lângă el. Prin rugăciune, el comunică cu Dumnezeu și cu semenul său nu numai prin prisma socialului, ci și prin comuniunea cerească. Sensul originar al termenului „cult" s-a alterat în decursul istoriei, ajungându-se la o nouă formă semiologică, aceea de *cultură*, ce nu mai are configurația spirituală inițială. Potrivit „Dicționarului de comunicare", lucrare semnată de Sultana Craia, termenul de „cultură" este un termen sinonim în secolul al XIX-lea cu termenul de „civilizație", definit ulterior ca dezvoltare mentală și organizațională a societății, ce include pe de o parte cunoștințele, morala, credințele, creațiile culturale, iar pe de altă parte implică un set de valori care se diferențiază psiho-social (cultura populară, cultura de masă, cultura elitelor unei societăți anume).

Concluzie

Așadar, cultura este o îndeletnicire umană, având scopuri pământești, limitată și legată de condițiile din viața trecătoare. Identificată cu termenul de *civilizație* (progresul tehnicii umane), cultura reprezintă suma activităților umane, atât de vaste și de variate, în scopul schimbării condițiilor materiale și morale ale omului primordial.

Bibliografie:

1. Bria, pr. prof. dr. Ion – *Ortodoxia în Europa*, Iași, Editura Mitropoliei Moldovei și Bucovinei, 1995;
2. Craia, Sultana – *Dicționar de comunicare*, București, Editura „Ager", 2001;
3. Dumitrașcu, Nicu – *Filocalia, Colecție unică de texte patristice: mijloc de reunificare spirituală a Europei*, în Revista *Ecumenica*, vol. II, Cluj-Napoca, Editat de Departamentul pentru Relații Ecumenice, 2004;
4. Kernbach, Victor – *Miturile esențiale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1978;
5. Noica, Constantin – *Rostirea filosofică românească*, București, Editura Științifică, 1970;
6. Popescu, prof. dr. Teodor M. – *Biserica și cultura*, București, Editura I.B.M. al B.O.R., 1996;
7. Radu, prof. dr. Dumitru – *Fundamentele teologice ale fenomenologiei narative*, Constanța, Editura Arhiepiscopiei Tomisului, 2005;
8. Robinson, Haddon – *Arta comunicării adevărului*, Cluj, Editura „Logos", 1998;
9. Tănase, Alexandru – *O istorie umanistă a culturii române*, vol. I, Iași, Editura „Moldova", 1995.

RÂNDUIELILE TAINELOR DE INIȚIERE LA SFINȚII PĂRINȚI

(THE TRADITION OF INITIATING SACRAMENTS WITH THE HOLY FATHERS)

înv. Silvia Porojnicu,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 7, Comănești, jud. Bacău

Abstract:

In Saint Cyril catechetical lectures we can find the presentation and explanation of the tradition of the initiating sacraments from the first century of existence of the Holy Church. The fact that in Saint Cyril's work we can find only the principles of the three mentioned Holy Sacraments does not mean that only these three were known or used by the Church of Jerusalem. This happens because the purpose of his work was not to present the system of all the seven Sacraments, but to explain to the candidates for Baptism and to those recently baptized only the Sacraments the ones in the first category were to receive and the ones in the second had just received.

Scurtă introducere în subiect

Important pentru descrierea și explicarea rânduelilor celor trei taine de inițiere în perioada patristică sunt operele catehetice ale marilor Părinți Bisericești: Sfântul Chiril al Erusalimului, Sfântul Ambrozie al Milanului, Sfântul Ioan Gură de Aur, Teodor de Mopsuestia și alții. La aceștia menționați găsim expusă și explicată cel mai bine rânduiala celor trei taine.

Botezul în viziunea sfântului Chiril al Erusalimului

După săvârșirea lepădărilor și a unirii cu Hristos și prin mărturisirea credinței în el, candidații intrau în baptisteriu și se dezbrăcau de hainele lor închipuind prin aceasta dezbrăcarea de omul vechi împreună cu toate faptele lui.

Prin aceasta ei imitau atât pe *„Adam cel dintâi zidit, care era gol în rai și nu se rușina"*, (Facere 2, 25), cât și pe Hristos, care a fost răstignit gol pe cruce dezbrăcând domniile și stăpânirile întunericului. După ce candidații se dezbrăcau, erau *„unși cu untdelemn exancizant din creștetul capului până în picioare"*(1), simbolizând prin aceasta că ei au ajuns părtași măslinului celui bun al lui Hristos, fiind tăiați din măslinul sălbatic și altoiți. Sfântul Chiril spune că *„acest untdelemn exorcizat prin invocarea lui Dumnezeu și prin rugăciune, capătă atât de mare putere, încât nu numai prin ardere curățește toate urmele păcatelor, dar alungă și toate puterile cele nevăzute ale vicleanului"*.

Apoi candidații erau conduși la *„Sfânta colimvitră a dumnezeescului botez"*(1) care simboliza ducerea Mântuitorului Iisus Hristos de pe cruce la mormântul care era alături. Urma Botezul propriu-zis prin întreita afundare în apă în numele Sfintei Treimi; înainte însă fiecare candidat mai era întrebat încă o dată dacă *„crede în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh"*. (1)

Apa botezului era sfințită de mai înainte printr-o formulă de epicleză cu caracter trinitar. Afundarea în numele Sfintei Treimi în apa botezului simboliza cele trei zile petrecute de Mântuitorul în mormânt; după cum Mântuitorul nostru a stat trei zile și trei nopți în pântecele pământului, tot așa și noi prin întâia scoatere din apă am indicat prima zi a lui Hristos în pământ, iar prin cufundarea în apă am indicat noaptea; în timpul scoaterii din apă însă, am ajuns din nou ca în zi. În aceeași clipă am și murit, dar ne-am și născut...

Ca efecte, botezul creștin nu dă numai iertarea păcatelor așa cum dădea botezul lui Ioan, ci dimpotrivă, el dă și harul înfierii. Prin botez i se iartă candidatului păcatul original

Scanned with OKEN Scanner

precum şi toate păcatele săvârşite până în momentul botezului. Botezul fiind condiţia indispensabilă pentru mântuire şi îndumnezeirea sufletului de către Duhul Sfânt, renaştere spirituală şi participarea la harul lui Hristos.

La Sfântul Chiril găsim pentru botez şi numirea de *„pecetea apei sau pecetea renaşterii"*.

Taina Mirungerii

Imediat ce a fost botezat, i se administra ungerea cu Sfântul Mir la frunte, urechi, la mâini şi la piept. La frunte pentru ştergerea ruşinii pe care o purta omul pe frunte după căderea primilor oameni; la urechi pentru ascultarea tainelor dumnezeieşti; la mâini spre a deveni *„bună mireasmă a lui Hristos"*(1); la piept, ca o plantă a dreptăţii împotriva uneltirilor vrăjmaşului, această ungere fiind antitipul ungerii lui Hristos (pe când *„Hristos a fost uns cu untdelemnul spiritual al bucuriei, adică cu Duhul Sfânt... cei botezaţi aţi fost unşi cu mir şi aţi ajuns părtaşi ai lui Hristos"*(1).) Prin această ungere se înţelege Taina Sfântului Mir care nu se administrează niciodată separat de Taina Botezului şi constituie totuşi o Taină distinctă. Cât priveşte materia folosită în această Taină, Sfântul Chiril zice: *„Să nu-ţi închipui că mirul acela este simplu mir... dimpotrivă – prin invocare este un dar al lui Hristos şi al Sfântului Duh şi lucrează prin prezenţa Dumnezeeirii lui"*. De remarcat este faptul că Sfântul Chiril nu indică formula sau rugăciunea în timpul ungerii, ci doar el face aluzie la ea când zice: *„Cum v-a fost dat pecetea împărtăşirii Sfântului Duh"*.

Prin Mirungere se săvârşeşte unirea perfectă a creştinului cu Iisus Hristos începută prin botez, ea fiind Taina plinătăţii sau perfecţiunii adăugată la harul înfierii sau împărtăşirii Duhului Sfânt. Sfântul Chiril, în catehezele sale, nu a avut drept scop să prezinte o rânduială completă a celor două taine, ci a prezentat numai elementele esenţiale care aveau nevoie de explicaţie şi pe care trebuia să le ştie şi neofiţii.

Sfânta Euharistie

După Mirungere, se administrează celor noi botezaţi o a treia Taină, care este Sfânta Euharistie. S-a spus, pe drept cuvânt, că la Sfântul Chiril aflăm una dintre cele mai dezvoltate, mai exacte şi mai precise expuneri ale credinţei creştine cu privire la prezenţa reală a Mântuitorului în Sfânta Euharistie din toată literatura creştină a primelor veacuri, căreia Sfântul Părinte îi consacră catehezele a IV-a şi a V-a mistagonice. Chiar de la început, autorul catehezelor pune la faţa ascultătorilor săi cuvintele Apostolului neamurilor, care nu pot lăsa nicio îndoială asupra realităţii prezenţei Mântuitorului în pâinea şi vinul euharistic: *„Domnul nostru Iisus Hristos în noaptea în care a fost vândut, luând pâinea şi mulţumind, a frânt-o şi a dat-o ucenicilor Săi, zicând: Luaţi, mâncaţi, acesta este trupul Meu. Şi luând paharul şi mulţumind a zis: Luaţi, beţi acesta este Sângele Meu."* Deci cine se va îndoi de acestea din moment ce însuşi a spus Domnul „Acesta este Trupul Meu" şi „Acesta este Sângele Meu"?

„Dacă cineva ar putea să se îndoiască în privinţa prefacerii reale a pâinii şi a vinului în Trupul şi Sângele Mântuitorului, să se gândească, ne spune Sfântul Chiril, *la minunea săvârşită de Domnul la nunta din Cana Galileii, când a prefăcut apa în vin, şi va înţelege că în atotputernicia Sa, Acela care a prefăcut apa în vin la nunta din Cana, poate săvârşi prefacerea pâinii în Trupul Său şi vinul în Sângele Său"*. Pentru aceea – spune Sfântul Chiril – suntem pe deplin încredinţaţi că ne împărtăşim cu trupul şi cu sângele lui Hristos. În chipul pâinii ni se dă trupul, iar în chipul vinului ni se dă sângele, ca să ajungi prin împărtăşirea cu trupul şi cu sângele lui Hristos, unit într-un singur trup şi sânge cu el. Astfel ajungem şi purtători de Hristos, pentru că trupul şi sângele lui se împărtăşeşte în mădularele noastre. După cuvintele fericitului Petru, ajungem părtaşii firii dumnezeieşti. Prin Botez începe unirea cu Hristos, iar prin Euharistie se desăvârşeşte, omul făcându-se părtaş lui Hristos. Realitatea şi eficacitatea Sfintei Euharistii o dovedeşte Sfântul Chiril şi prin mărturii, clare şi convingătoare, scoase din Vechiul Testament. În ultimele cuvinte ale Catehezei sale, autorul repetă insistent credinţa sa *„că pâinea ce se vede nu este pâine, chiar dacă o simţim pâine la gust, ci trup al lui Hristos, că vinul ce se vede nu este vin, chiar dacă gustul arată aceasta, ci sânge a lui Hristos"*.

În cateheza a V-a mistagogică, Sfântul Chiril prezintă foarte frumos şi amănunţit momentele importante din cadrul Sfintei Liturghii premergătoare Sfintei Împărtăşanii, momentul prefacerii darurilor şi câteva sfaturi practice privitoare la modul de comportare al credincioşilor la Sfânta Împărtăşanie.

Premergător Sfintei Euharistii, preoţii şi diaconii liturghisitori trebuie să se spele pe mâini, această spălare simbolizând curăţirea de toate păcatele şi fărădelegile, mâinile fiind simbolul faptelor noastre.

Urmează sărutarea frăţească, când diaconul zice: *„Priviţi-vă unul pe altul şi să ne sărutăm unul pe altul"*, care era un semn al uniriii sufletelor şi al izgonirii oricărei vrăjmăşii. Sărutarea este deci o împăcare, cum spune Sfântul Apostol Pavel: *„Îmbrăţişaţi-vă unul pe altul cu sărutarea sfântă"*; iar Sfântul Petru zice: *„Cu sărutarea dragostei"*.

Preotul spune apoi: *„Sus inimile"*, ceea ce înseamnă că trebuie să avem inimile sus către Dumnezeu şi nu îndreptate în jos spre pământ, spre lucrurile pământeşti, la care credincioşii răspund: *„Avem către Domnul"*.

Apoi preotul zice: *„Să mulţumim Domnului"*, ceea ce înseamnă că suntem datori să mulţumim Domnului pentru că ne-a chemat la un har atât de mare, deşi eram nevrednici. Credincioşii răspund: *„Cu vrednicie şi cu dreptate"*. Mulţumind, noi facem un lucru vrednic şi drept. Prefacerea Sfintelor Daruri, are loc după cântarea „Sfânt, Sfânt Domnul Savaot" prin care ne facem şi pe noi părtaşi cântării oştilor îngereşti celor mai presus de lume.

Concluzie

Această prefacere a pâinii şi vinului în Trupul şi Sângele Domnului are loc în momentul rostirii rugăciunii Epiclezei, prin invocarea Sfântului Duh: *„rugăm pe iubitorul de oameni Dumnezeu să trimită Duhul cel Sfânt peste cele puse înainte spre a face pâinea, trup al lui Hristos, iar vinul sânge al lui Hristos"*, afirmându-se cu convingere că *„Într-adevăr s-au sfinţit şi s-au prefăcut acelea de care s-a atins Sfântul Duh"*. (1)

Bibliografie:

1. Ambrozie al Milanului – *Despre Sfintele Taine*, în *Studii Teologice*, 1967;
2. Chiril, Sfânt al Ierusalimului – Catehezele, în Colecţia *Izvoarele Ortodoxiei*, Bucureşti, 1943.

SFÂNTA TAINĂ A SPOVEDANIEI – TAINA IERTĂRII ŞI A ÎMPĂCĂRII

(THE HOLY SACRAMENT OF CONFESSION – THE SACRAMENT OF PENANCE AND RECONCILIATION)

prof. Culeana Tătaru,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Alexandra Nechita", Vaslui

Abstract:

From an orthodox perspective, the Sacrament of Penance is constituted from the repentance or regret for one's sins, the decision to stop sinning, the confession of sins, epitimia and absolution from sins. Repentance is the sorrow for the sins committed, and, in what future sins are

Scanned with OKEN Scanner

concerned, repentance changes into the decision to sin no more. Repentance remains a necessary condition for man's forgiveness and his re-entering the communion with God.

Pocăinţa

Prin Botez omul se spală de păcatul originar şi de orice păcat ar fi săvârşit înainte de primirea acestei Sfinte Taine, dar urmările păcatului originar rămân, agravând starea duhovnicească a omului, dacă acesta nu ia măsuri pentru a preîntâmpina alterarea vieţii sale. Unul din mijloacele eficiente pentru realizarea urcuşului duhovnicesc al creştinului îl constituie Sfânta Taină a Pocăinţei.

Numele Tainei îşi are originea în cuvântul grecesc μεταυσια, care exprimă atât noţiunea de părere de rău pentru păcatele săvârşite (Evrei 12, 7), cât şi hotărârea de îndreptare (Luca 3, 8), adică cele două elemente ale pocăinţei după definiţia dată de doctrina Bisericii Ortodoxe. Prin urmare, *Pocăinţa* este definită dogmatic astfel: *„Pocăinţa este Taina în care Dumnezeu iartă prin duhovnic păcatele creştinilor care se căiesc sincer şi le mărturisesc înaintea acestuia"*.(1)

Pe lângă numirea oficială dată de Biserică, Pocăinţa mai are şi alte numiri:

- Sfântul Irineu o numeşte „mărturisire";
- Canonul 11 al Sinodului din Cartagina (419) o numeşte *„al doilea botez"*;
- Tertulian îi spune *„dezlegare"*;
- Fericitul Augustin o numeşte *„a doua punte de scăpare după naufragiu"*.

Pocăinţa ca Taină, pocăinţa ca virtute şi stare

Pocăinţa, ca Taină, se deosebeşte de pocăinţa ca virtute şi stare. Ca virtute o găsim la toate popoarele şi pretutindeni, deoarece omul a avut întotdeauna conştiinţa păcătoşeniei, îndată după căderea lui în păcat. Adam, după ce păcătuieşte, se căieşte şi se ascunde de la faţa lui Dumnezeu. De asemenea, se căieşte şi regele David, după săvârşirea păcatului cu femeia lui Urie.

Căinţa s-a manifestat diferit în decursul vremii: prin ruperea hainelor, prin îmbrăcarea în sac şi punerea de cenuşă pe cap, prin post aspru, rugăciune, plâns, jertfe, mărturisirea publică a păcatelor etc.

Prin toate acestea se urmăreau manifestarea umilinţei şi dorinţa de a obţine iertarea greşelilor săvârşite pentru a intra în comuniune cu divinitatea.

Taina aceasta a fost instituită de Mântuitorul prin faptul că El Însuşi a săvârşit-o, acordând Cel dintâi iertarea păcatelor unor persoane: iertarea păcatelor slăbănogului (Matei 9, 2), vindecarea paraliticului (Mc. 2, 9-10); iertarea păcatelor femeii cu scurgere de sânge (Mc. 5, 43) şi prin faptul că a dat puterea ucenicilor Săi de a ierta păcatele (Ioan 20, 22-23: *„Şi grăind acestea, a suflat şi le-a zis: Luaţi Duh Sfânt, cărora veţi ierta păcatele, iertate vor fi; cărora le veţi ţine, ţinute vor fi"*).

Din citatul biblic de mai sus se înţelege clar că puterea dată Sfinţilor Apostoli şi urmaşilor lor de a ierta păcatele nu este limitată. Este adevărat că în Sfânta Scriptură se vorbeşte de păcate iertabile şi neiertabile, dar deosebirea aceasta provine nu din faptul că Biserica ar fi lipsită de dreptul de a ierta toate păcatele, ci pentru că cei ce le săvârşesc se împietresc în răutatea şi lipsa lor de căinţă, împiedicând harul să producă în ei iertarea păcatelor.

Comparabil cu Ortodoxia şi Catolicismul, protestanţii şi sectele neoprotestante nu recunosc instituirea Tainei Pocăinţei de Mântuitorul Hristos. În acest sens, Wieliff afirma că: *„dacă omul se căieşte de ajuns, orice mărturisire exterioară este superfluă şi inutilă"*.

Luther nu este consecvent în atitudinea sa faţă de Taina Pocăinţei: uneori o numără între Taine, alteori îi neagă caracterul de Taină. Luteranismul actual neagă Pocăinţei caracterul sacramental. Jean Calvin este şi mai categoric. După el, Pocăinţa nu este altceva decât aducere aminte de credinţa mărturisită la Botez şi această aducere aminte are ca urmare iertarea păcatelor. Părerea lui Calvin are la bază învăţătura protestantă despre justificare. Conform acestei învăţături, omul se justifică numai prin credinţă, prin încrederea în meritele Domnului. Justificarea nu constă în ştergerea păcatelor, nu într-o îndreptare şi sfinţire a omului, ci numai în acoperirea, neimputarea sau neţinerea lor în seamă.

Omul a primit şi a mărturisit credinţa în Iisus Hristos la Botez, dobândind, astfel, iertarea păcatelor săvârşite. Pentru iertarea păcatelor săvârşite după Botez nu este necesară o taină specială. Este suficient ca omul să-şi aducă aminte de credinţa de la Botez şi prin aceasta dobândeşte iertarea păcatelor. Biserica Anglicană, în articolul al XXV-lea de credinţă, numără doar două Taine, despre care zice că le-a instituit Mântuitorul: Botezul şi Cina Domnului. În ceea ce priveşte Pocăinţa, Mirul, Preoţia, Nunta şi Maslul *„nu trebuiesc ţinute ca Taine ale Evangheliei, unele fiind născute dintr-o imitare stricată a Apostolilor, altele fiind stări de viaţă aprobate în Scripturi, însă care n-au natura Tainelor, precum o au Botezul şi Cina Domnului, fiindcă ele nu au nici un semn văzut, nici ceremonie pe care să o fi rânduit Dumnezeu"*.(1)

Căinţa şi mărturisirea

Din punct de vedere ortodox, Taina Pocăinţei, ca parte văzută este constituită din căinţa sau regretul pentru păcatele săvârşite, hotărârea de a nu mai păcătui, mărturisirea păcatelor, epitimia şi dezlegarea de păcate.

Căinţa este părerea de rău pentru păcatele săvârşite, iar în cea ce priveşte păcatele viitoare, căinţa se transformă în hotărârea de a nu mai păcătui. Căinţa rămâne o condiţie necesară omului pentru iertarea de păcate şi reintrarea lui în comuniunea cu Dumnezeu. Părerea de rău se naşte fie din repulsie faţă de păcat, fie din frica pentru chinurile iadului, fie din iubirea faţă de Dumnezeu. În primul caz este vorba de o căinţă servilă sau imperfectă (romano-catolicii o numesc atritio), în al doilea rând este o căinţă fiiască sau perfectă, numită de catolici contritio.

Cel ce se apropie de Taina Pocăinţei trebuie să aibă o căinţă perfectă, sinceră, cuprinzând toate păcatele săvârşite şi să pornească din credinţa şi iubirea faţă de Dumnezeu. Fie una, fie alta din cele patru forme ale căinţei, toate sunt de folos în administrarea Tainei.

Hotărârea de a nu mai păcătui este îmbinată cu căinţa, întărindu-i voinţa creştinului de a nu mai greşi în viitor.

Mărturisirea păcatelor înaintea preotului duhovnic este o necesitate psihologico-morală, atunci când omul este pătruns de căinţă, cât şi o poruncă divină. Creştinul împovărat de păcate, voieşte să se despovăreze spiritual, lucru pe care-l poate face prin mărturisirea greşelilor făcute. Această acţiune a credinciosului face ca Taina Pocăinţei să mai fie numită şi Taina Mărturisirii. Mărturisirea păcatelor se face către Dumnezeu în prezenţa preotului duhovnic. Este adevărat că Mântuitorul, instituind Taina Pocăinţei, nu prescrie în mod explicit şi mărturisirea păcatelor, dar El face acest lucru implicit.

Mântuitorul Hristos dă Sfinţilor Apostoli puterea de a judeca starea morală a oamenilor. Fără mărturisire, preotul duhovnic nu poate dezlega de păcate pe penitent, întrucât fără aceasta nu poate cunoaşte starea sufletească a acestuia.

Practica mărturisirii păcatelor înaintea duhovnicului a existat întotdeauna, în biserică fiind introdusă de Sfinţii Apostoli. Sfântul Apostol Pavel primeşte, în Efes, spovedania multor creştini. Cei care umblau cu vrăjitorii îşi mărturiseau înaintea lui acest păcat, iar el le-a cerut să nu mai facă vrăji şi să-şi ardă cărţile, ceea ce au şi făcut (Fapte 19, 18-19). Origen, ca o mărturie a Tradiţiei, scrie că păcatele trebuie mărturisite înaintea preotului.

Sinodul de la Trulan (692), prin canonul 102, prevedea obligaţia preoţilor de a cerceta felul greşelilor mărturisite şi de a prescrie leacuri potrivite.

La început, mărturisirea păcatelor se făcea înaintea preotului, în public, în faţa comunităţii, iar din secolul al IV-lea,

Scanned with OKEN Scanner

ea se realiza în secret, fiind de faţă numai preotul şi penitentul.

În Biserica Romano-Catolică, Spovedania se face în Biserică, într-un loc special, numit confesional şi se numeşte auriculară, deoarece se realizează la urechea preotului printr-o fereastră despărţitoare, fără ca acesta să-l vadă pe penitent.

Biserica Ortodoxă nu este de acord cu această modalitate de mărturisire, deoarece aceasta slăbeşte încrederea şi comuniunea dintre penitent şi duhovnic.

Epitimia şi dezlegarea

Epitimia şi dezlegarea sunt alte elemente constitutive ale Tainei Pocăinţei. Pentru vindecarea de boala păcatului se poate da canon sau epitimie, atât celor care nu obţin dezlegare de păcate, cât şi celor care sunt dezlegaţi de păcatele mărturisite. Epitimiile trebuie să fie date în funcţie de gravitatea păcatelor, păcatele nefiind înţelese ca infracţiuni juridice, care trebuie condamnate, pedepsite sau iertate. Din acest motiv epitimiile îşi păstrează caracterul de eliberare şi de vindecare, mai mult decât cel de judecată, de aici marea diversitate de forme şi practici, ca şi imposibilitatea de a le închide în categorii teologice.

Epitimiile constau din lecturi biblice sau patristice, metanii, accentuarea milei creştine faţă de aproapele, prezenţa sporită la slujbele din Biserică, post aspru. Literatura ascetică şi canonică menţionează adeseori cerinţele penitenţiale de oprire de la administrarea Tainei Împărtăşaniei cu păcate grele (omucideri, apostasie, adulter, sodomie etc.). Rolul epitimiilor este de a-l conştientiza pe penitent de starea lui de păcătoşenie şi de a renunţa definitiv la săvârşirea păcatelor.

Dreptul păstorilor duhovniceşti de a impune epitimii decurge din însăşi chemarea lor şi din scopul Tainei Pocăinţei, aceasta fiind de a-i abate pe creştini de la orice păcat şi de a-i îndrepta pe calea săvârşirii binelui prin mijloace disciplinare. Epitimiile nu sunt pedepse propriu-zise pe care le primeşte penitentul pentru un timp oarecare, în vederea satisfacerii dreptăţii divine, jignită prin păcat cum învaţă teologia romano-catolică.

În acest sens, literatura ascetică şi canonică prezintă numeroase argumente care contravin părerilor teologice apusene. *„Precum în tratamentul trupului* (zice Sfântul Grigorie de Nyssa) *ştiinţa medicală are scopul numai de a-l însănătoşi pe bolnav prin diferite mijloace, pentru că diversitatea bolilor impune diversitatea tratamentelor, tot aşa şi în bolile sufletului, numărul şi diversitatea patimilor reclamă îngrijiri duhovniceşti diferite, care să corespundă răului şi să aducă vindecare, de aceea, cel ce voieşte să aplice un remediu potrivit unei părţi a sufletului bolnav, trebuie să examineze mai întâi care este partea sufletului atinsă de boală şi după aceea să o supună tratamentului potrivit, ca nu cumva, prin necunoaşterea ştiinţei de vindecare, să trateze o parte, iar boala să fie în alta"*.

Canonul 102 al Sinodului de la Trulan (din 692) precizează următoarele aspecte referitoare la epitimie: *„cei care au de la Dumnezeu dreptul de a lega şi dezlega, trebuie să examineze mai întâi felul păcatului săvârşit precum şi dispoziţia păcătosului ce se căieşte şi astfel să întrebuinţeze remediul potrivit cu răul, ca nu cumva să se compromită vindecarea bolnavului din cauza lipsei de metodă, căci răul păcatului nu este uniform, ci e diferit şi variază la nesfârşit şi produce ramuri vătămătoare, de unde se răspândeşte cu prisosinţă şi înaintează dacă nu este oprit de puterea remediului"*.

Învăţătura romano-catolică despre caracterul de pedeapsă vremelnică al epitimiilor se întemeiază pe interpretarea greşită a unor texte scripturistice, în care se vorbeşte despre pedepse pe care Dumnezeu le-a dat unor oameni după ce s-au pocăit şi au fost iertaţi, cum ar fi:

- cazul păcatului lui Adam – Fac. 3, 17-19;
- interzicerea intrării lui Moise în Cannan din cauza păcatelor poporului evreu – Deut. 1, 37;
- păcatul lui David cu Batşeba – Ps. 50.

Această interpretare a teologiei romano-catolice se sprijină nu numai pe anumite texte biblice, ci şi pe ideile din scrierile unor părinţi şi scriitori bisericeşti apuseni (Ciprian, Tertulian, Sfântul Ambrozie, Fericitul Augustin), care văd în epitimii mai degrabă pedepse juridice trecătoare, decât remedii duhovniceşti.

În privinţa penitentului, romano-catolicii susţin două învăţături greşite: învăţătura despre purgatoriu şi învăţătura despre indulgenţe. Aceste învăţături se bazează pe gravitatea păcatelor săvârşite de penitent. După concepţia Bisericii Apusene, prin Taina Pocăinţei toate păcatele, atât cele grele, cât şi cele uşoare, sunt iertate şi pedeapsa lor ştearsă, dacă penitentul îşi împlineşte epitimia. Dacă penitentul îşi mărturiseşte atât păcatele uşoare, cât şi păcatele grele, dar nu-şi împlineşte epitimiile date, el are posibilitatea ca să i se ierte păcatele şi să i se şteargă pedeapsa prin intermediul purgatoriului. Dacă credinciosul a săvârşit păcate uşoare şi nu le-a mărturisit prin Taina Pocăinţei, acesta are posibilitatea de a fi iertat de păcatele săvârşite şi să i se şteargă pedeapsa pentru ele, cu ajutorul faptelor prisositoare din tezaurul sfinţilor, pe care Biserica le împarte acestora prin indulgenţe.

Dezlegarea de păcate

Dezlegarea de păcate a penitentului este ultimul element constitutiv al pocăinţei. Dezlegarea este rostită de preot după ce a ascultat mărturisirea penitentului. De regulă dezlegarea este efectuată numai oral, nu şi în scris şi este adresată numai penitentului prezent. În formula ortodoxă de dezlegare a păcatelor, preotul duhovnic are un rol obiectiv, pe când în dezlegarea catolică, duhovnicul are un rol subiectiv.

După mărturisirea păcatelor de către penitent, preotul duhovnic îl dezleagă pe acesta prin rugăciunea: „Domnul şi Dumnezeul nostru Iisus Hristos cu harul şi cu îndurările iubirii Sale de oameni, să te ierte fiule pe tine (N) şi să-ţi lase ţie toate păcatele, iar eu nevrednicul preot şi duhovnic, cu puterea ce-mi este dată, te iert şi te dezleg de toate păcatele tale, în numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh, Amin!"

Pentru ca rugăciunea de dezlegare să n-aibă un caracter subiectiv se mai rosteşte şi următoarea rugăciune: *„Stăpâne Doamne, Dumnezeule, Cel ce eşti mântuirea robilor Tăi, milostive şi îndurate şi îndelung răbdătorule Căruia îţi pare rău de răutăţile noastre şi nu voieşti moartea păcătosului, ci să se întoarcă şi să fie viu, Însuţi şi acum milostiveşte-Te şi asupra robului Tău (N) şi-i dă lui chip de pocăinţă, iertare păcatelor şi dezlegare, iertându-i lui toată greşeala cea de voie şi cea fără de voie. Împacă şi-l uneşte pe dânsul cu Sfânta Ta Biserică în Iisus Hristos, Domnul nostru, cu Care împreună Ţi se cuvine stăpânire şi mare cuviinţă în veci, Amin!"*.(2)

Partea nevăzută a acestei Taine o constituie *iertarea păcatelor* şi restabilirea comuniunii omului cu Dumnezeu prin harul primit. Cel eliberat de păcate, prin această Taină, se poate împărtăşi dacă este vrednic cu Sfânta Cuminecare, pentru a fi într-o mai strânsă comuniune cu Mântuitorul Iisus Hristos.

Taina Pocăinţei se poate săvârşi numai de episcop şi preot. În privinţa preotului, acesta trebuie să aibă o rugăciune de duhovnicie de la episcop, pentru a putea săvârşi această taină. Preotul duhovnic trebuie să ţină cont de secretul mărturisirii indiferent de gravitatea păcatelor.

Primitorul acestei Taine este orice creştin ortodox care doreşte să-şi mărturisească păcatele.

Necreştinii nu pot primi această Taină dacă nu au fost botezaţi. În secolul al XII-lea, canonistul Balsamon arată că prima mărturisire la Taina Spovedaniei trebuie făcută la şapte ani, ceea ce corespunde cu practica actuală a Bisericii. Acest fapt este conform cu observaţia psihologilor şi a pedagogilor că aceasta este vârsta apariţiei „conştiinţei morale" la un copil

Scanned with OKEN Scanner

normal.

Protestanţii, deşi nu socotesc Pocăinţa ca Sfântă Taină, totuşi practică Mărturisirea într-o formă care nu e nici publică, nici particulară şi nici în faţa conducătorului lor spiritual, ci ei îşi mărturisesc păcatele înaintea lui Dumnezeu, iar conducătorul lor se roagă împreună cu ei pentru iertarea păcatelor. Ceva asemănător este şi la armeni, la care preotul dezleagă pe penitent de păcatele mărturisite în gând.

Concluzie

Cât priveşte locul desfăşurării acestei Sfinte Taine, acesta este Biserica, iar referitor la timp, această Taină se poate oficia oricând se simte nevoia de apăsare spirituală. În acest sens, Sfântul Ioan Hrisostomul spune: „Ai păcătuit? Intră în Biserică şi spune lui Dumnezeu: Am păcătuit".

Bibliografie:

1. Felea, pr. Ilarion – *Pocăinţa*, Bucureşti, Editura „Scara", 2000;
2. Necula, pr. prof. dr. Nicolae – *Biserică şi cult pe înţelesul tuturor*, Bucureşti, Editura „Europartner", 1993.

RĂBDAREA LUI IOV

(JOB'S PATIENCE)

prof. Rodica Toader,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Mihail Sadoveanu", Galaţi

Abstract:

Job is rich thanks to God. Satan asks for God's permission to take away his fortune and give him a serious disease so that Job might curse God. But Job's patience is infinite, and man has to submit to his Creator. Job will not know that the suffering received from God was just a test and not the consequences of his sins; it is through them that he was supposed to prove his belief and loyalty to God. Some of today's believers would be revolted if God remained indifferent to them while others would endure and submit as Job did.

Cine este Iov?

Sfânta Scriptură este alcătuită din două părţi: Vechiul şi Noul Testament. Cartea lui Iov aparţine Vechiului Testament. Cartea poartă numele personajului principal. Numele lui Iov înseamnă: potrivnic, duşman sau „cel persecutat, cel duşmănit, cel urât" de la ebraicul Iuob.

Autorul cărţii: *„Nu ştim cine a scris această capodoperă. Totuşi, câteva dintre determinările istorice ale autorului se întrezăresc, iar data scrierii poate fi, cu oarecare aproximaţie, fixată".*(1)

Iov este bogat datorită lui Dumnezeu. Satan îi cere voie lui Dumnezeu să-i ia averea şi să-i dea o boală grea pentru ca Iov să-l blesteme pe Dumnezeu. Dar răbdarea de care dă dovadă Iov este nemăsurată, iar omul trebuie să se supună Creatorului Său. Iov nu va ştii că suferinţele primite de la Dumnezeu erau doar o încercare şi nu consecinţele păcatelor lui; prin ele trebuia să demonstreze credinţa şi devotamentul său către Dumnezeu. Unii dintre credincioşii de azi ar fi revoltaţi dacă Dumnezeu ar rămâne indiferent faţă de ei sau alţii ar răbda şi s-ar supune ca Iov.

Prezentare detaliată a Cărţii lui Iov

Cartea lui Iov ne arată şi ne descrie suferinţele şi îndelunga răbdare a lui Iov. La început ni se explică că: *„trăia în ţinutul Uz şi era fără prihană şi drept; se temea de Dumnezeu şi se ferea de ce este rău..."* (Iov 1,1). Este binecuvântat de Dumnezeu cu pământuri, turme, cirezi, curţi şi palate, cu o familie numeroasă şi iubitoare, cu o viaţă tihnită şi cumpătată, cu preţuirea şi respectul cetăţenilor, cu recunoştinţa săracilor pe care-i ajută din belşug. Iov are toate motivele să fie fericit. Dar fericirea I-o datorează lui Dumnezeu, pe care-L cinsteşte şi faţă de care se străduieşte, zi şi noapte, să fie drept şi fără de păcat, cunoscând şi respectând Decalogul şi aducând jertfă Lui. Are cunoştinţa curată şi este împăcat cu Dumnezeu (Iov 1,5).

Dar Satan văzând că Iov duce o viaţă frumoasă şi cu frica lui Dumnezeu, se înfăţişează în faţa lui Dumnezeu şi îi spune că toată credinţa lui Iov se bazează pe interes (Iov 1, 7-12). Dacă i s-ar lua averile, Iov l-ar blestema pe Dumnezeu. Domnul îi îngăduie diavolului să îi ia lui Iov toate averile, dar de viaţa sa să nu se atingă.

Nenorocirile încep să se ţină lanţ: focul şi tâlharii îl lipsesc de turme, cirezi şi herghelii; cei zece copii ai săi mor sub dărâmăturile casei în care se ospătau.

Iov are puterea de a nu se descuraja şi nu numai că nu-L blestemă pe Dumnezeu, cum ar fi făcut orice om, *„ci dimpotrivă Îl binecuvântează şi explică că El L-a făcut pe Adam şi că omul, prin păcat, avea să se întoarcă"*, explicând în versetul: *„Gol am ieşit din pântecele maicii mele, gol mă voi întoarce-n matca mea... Domnul a dat, Domnul a luat..."* (Iov 1,21).

Satan se întoarce la Dumnezeu şi îi cere voie să-i dea o boală grea. În multe cărţi de specialitate se vorbeşte de lepră, (o boală gravă care este contagioasă şi produce dureri foarte mari, manifestându-se prin răni mari la nivelul pielii, pline de sânge care înaintează până la os; în vechime, oamenii erau izolaţi în afara oraşului, locuiau în morminte şi erau numiţi necuraţii), dar am găsit la preotul Vartolomeu Anania următoarea explicaţie: *„nu e vorba de lepră, ci de a şasea poruncă de la ieşirea din Egipt, adică Moise îi scoate din robia Egiptului după cele zece plăgi pe care le dă asupra Egiptului şi cea de a şasea era: bube şi răni asupra oamenilor şi a animalelor"* (Ieşire 9, 9-11).

El este lovit de boală şi este obligat să se izoleze de societate şi să îndure suferinţa, pe o grămadă de gunoi, aproape gol, răzându-şi puroaiele cu ajutorul unui ciob.

În concepţia religioasă a Vechiului Testament, boala este cele mai multe ori o pedeapsă pentru păcat, deci cauza bolii este păcatul. Aşa s-a gândit şi în cazul lui Iov. Chiar convorbirea dintre prieteni are ca bază boala generată de păcat.

Soţia vorbeşte cu el şi s-ar putea ca, sub influenţa diavolului, să-l îndemne pe Iov să-L blesteme pe Dumnezeu; Iov se obţine şi de data aceasta. Va veni la el să-l vadă cei trei prieteni, ceea ce dovedeşte că nu e lepră, pentru că primeşte vizite şi de la soţie şi de la prieteni, iar aceştia nu aveau cum să comunice dacă era izolat ca cei care aveau lepră. Discuţiile pe care le poartă cu cei trei prieteni sunt destul de lungi.

Este sigur că la boală nu ajung numai păcătoşii, ci ajung şi drepţii, la boala pe care a suferit-o Iov se poate face o paralelă şi cu Sfântul Apostol Pavel, dar ne arată statornicia lui în credinţă şi legătura cu Dumnezeu, ca să fie un exemplu de suportare a bolii. Este interesant de constatat că cei vechi, neştiind de cauze microbiene ale bolii, n-au făcut vreun fel de referire la felul acesta aşa cum ar face astăzi omul modern care ştie că unele boli au drept cauză agenţi patogeni, agenţi microbieni. Ceea ce ştiau cei vechi era doar faptul că cel binecuvântat de Dumnezeu n-are de suportat sau dacă suportă o boală, o suportă pentru că îngăduie aceasta Dumnezeu cu vreun scop oarecare, cu vreun scop moral, dar, în cele mai multe cazuri, boala se socoteşte ca urmare a păcatului, mai ales că boala a venit în lume după sănătate, a

Scanned with OKEN Scanner

venit după ce mai întâi omul a avut o sănătate deplină şi a venit ca un fel de pedeapsă pentru căderea omului în păcat, deci boala este în urma căderii în păcat.

Boala este de două feluri: sufletească şi trupească. Cea trupească este cea cauzată de om asupra trupului şi de obicei este lăcomia omului care duce la: boli de ficat, de stomac. Beţia poate duce şi ea la fel, fumatul duce la cancer pulmonar, desfrâul duce la boli ale desfrânărilor...

Creştinul şi biserica

Un creştin trebuie să facă două lucruri bune în viaţă: să crească copii buni şi să suporte o suferinţă grea dată de Dumnezeu, dar toate acestea nu se pot duce fără credinţă în Dumnezeu. De aceea mulţi dintre credincioşi în ultima instanţă apelează la Dumnezeu direct prin rugăciune sau chiar la rugăciunea colectivă, adică aceea a Bisericii. Şi Biserica se roagă pentru sănătatea şi mântuirea credincioşilor dar şi pentru a fi cinstiţi, drepţi, sănătoşi şi îndelungaţi în zile.

De aceea Biserica are o rugăciune foarte frumoasă: *„Sfârşit creştinesc vieţii noastre fără durere, neînfruntat, în pace, răspuns bun la înfricoşătoarea judecată a lui Hristos să cerem"*. Biserica nu vrea ca să suferim, dar totuşi dacă suferim pentru judecăţile neştiute nouă ale lui Dumnezeu, atunci ne îndeamnă să facem tot ce putem şi să scăpăm de suferinţă sau dacă nu putem scăpa să o suportăm cu răbdare, pentru că este crucea vieţii noastre. Aşa ajungem la mântuire.

Revoltă şi supunere

Răbdarea de care dă dovadă Iov este nemăsurată, iar omul trebuie să se supună Creatorului Său. Iov nu va ştii niciodată că suferinţele primite de la Dumnezeu făceau parte dintr-o anumită iconomie a lui Dumnezeu. Episodul începuse în cer şi nu pe pământ, în urma convorbirii lui Dumnezeu şi Satan.

Morala acestei cărţi este că mulţi credincioşi, din ziua de azi, ar reacţiona ca Iov: revoltă şi supunere. Unii revoltându-se, crezând că Dumnezeu rămâne indiferent în faţa suferinţei pe care o are un semen al nostru şi că a uitat de noi şi că rugăciunea noastră nu mai ajunge la El. Iar alţii, sfârşesc ca Iov, recunoscându-şi greşelile şi devenind un model al supunerii faţă de Dumnezeu strângând din dinţi în faţa durerii.

Concluzii

Această contradicţie între revoltă şi supunere apare cel puţin o dată în viaţa fiecărui om, devenind poate esenţa propriei credinţe.

Nenorocirile lui Iov nu sunt pedepse în urma păcatelor lui date de Dumnezeu, ci sunt doar îngăduite de El pentru ca prin ele să demonstreze ceva, credinţa şi devotamentul lui Iov în Dumnezeu.

Oare am fi astăzi în stare să putem face măcar un pic din câte a făcut şi suferit Iov?

Bibliografie:

1. Anania, Bartolomeu-Valeriu – *Cartea lui Iov, Colecţia Psalm, Biblia Comentată*, Bucureşti, Editura „Anastasia";
2. Eisenberg, Josy; Wiesel, Elie – *Job ou Dieu dans la tempête*, Librairie Arthème Fayard et Editions Verdier, 1986;
3. *** – *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1994.

SUFERINŢA ÎN VIZIUNEA CREŞTINĂ

(SUFFERING IN THE CHRISTIAN PERSPECTIVE)

prof. Daniela Zaharioiu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „G. E. Palade", Buzău

Abstract:

Suffering is a pedagogical instrument that God uses always for the wellbeing of man, for his atonement and escaping from the traps of captivity of a monotonous existence, inclined towards fleeting pleasures. Suffering, however hard and tormenting, is a sign of God's presence and work, it is a sign of God's concrete love for man. The one who suffers must analyse his feelings thoroughly as well as the changes occurred because of the attitude of suffering.

Despre suferinţă

Suferinţa este un instrument pedagogic pe care Dumnezeu îl foloseşte întotdeauna pentru binele omului, pentru izbăvirea lui din capcanele sau din captivitatea unei existenţe autonome, dedată plăcerilor trecătoare. Suferinţa, oricât ar fi de grea şi de chinuitoare, este un semn al prezenţei şi al lucrării lui Dumnezeu, este un semn al atenţionării şi al iubirii concrete a lui Dumnezeu faţă de om. Sfântul Ioan Gură de Aur spune *„Te ameninţă Dumnezeu înseamnă că voieşte să te izbăvească! Tace, înseamnă că se gândeşte să te dea pieirii!"*. Percepută astfel, suferinţa este cu mult mai uşor suportată şi, ceea ce este mai important, devine cu adevărat izbăvitoare pentru sufletul omului. Cel mai greu lucru este să convingi pe cineva care trece printr-o suferinţă grea că starea aceea este o stare pozitivă şi nu una negativă.

Atitudinea faţă de suferinţă

Cel care suferă trebuie să-şi analizeze cu stăruinţă propriile trăiri şi modificări intervenite datorită unei atitudini faţă de suferinţă.

De cele mai multe ori atitudinea acestuia este de răzvrătire şi de respingere a suferinţei. Această atitudine îi sporeşte chinul. În ciuda faptului că ceea ce i se întâmplă omului este cercetarea lui Dumnezeu, el nu poate să o vadă astfel. Se gândeşte că nu rezistă, socoteşte că durerea este prea mare, că necazurile sunt copleşitoare, că chinurile sunt irezistibile şi zice: „Ce să mă fac? Nu mai pot!". Lucrurile nu stau însă aşa. Tocmai pentru că suferă, pentru că este constrâns, că vin asupra lui toate, că nu mai există nicio nădejde, nici o cale de ieşire, nici sprijin sau mângâiere, tocmai că i se întâmplă toate astea, nu este numai un indiciu, ci însăşi dovada prezenţei lui Dumnezeu. Este dovada că se preocupă Dumnezeu de om, că se se apropie de el şi chiar îl atinge. Ne vede, ne ştie, ne înţelege şi vrea să ne miluiască. Acum omul, în aceste momente trebuie să-şi pună nădejdea în Dumnezeu şi să-şi răspundă la următoarele întrebări: „De ce sufăr atât de mult? De ce mă simt atât de rănit? De ce sunt deznădăjduit?". Nu din altă pricină, pentru că în interiorul omului există multă împotrivire. În străfundul sufletului omenesc există ego-ul, toată tendinţa de autonomie a omului faţă de Dumnezeu este ca o fortăreaţă care nu doreşte să se lase cucerită.

Dumnezeu încearcă să aducă înlăuntru Harul Său, iar omul se împotriveşte. Dar, încetul cu încetul, când revine cu picioarele pe pământ, când se smereşte şi are dispoziţia să înţeleagă exact ce se întâmplă, va simţi lucrarea harului lui Dumnezeu înlăuntrul său. Suferinţa va începe să se îndulcească *„să devină cerească aşa cum este de fapt"*.(2) Se va manifesta ca atingere dumnezeiască, ca o minune a sa. Astfel, omul simte că se află sub ocrotirea lui Dumnezeu. Nu se va mai simţi deloc că Dumnezeu vrea să te smerească, să te umilească, să te zdrobească, aşa cum fac câteodată cei puternici care acceptă să-i ajute pe cei neputincioşi cu o pornire şi cu un duh dispreţuitor la adresa semenilor. Dumnezeu nu face aşa.

În acest moment trebuie lăsat Dumnezeu să lucreze cu harul său, să se întâmple nu ceea ce este în închipuirea

Scanned with OKEN Scanner

omului, ci lucrarea harului dumnezeiesc care este ceva ceresc.

Suferinţa şi binele ei

Noi, oamenii de astăzi, suntem deprinşi şi ne dorim în toată vremea uşurinţă, confort, satisfacţie, odihnă. Nu este bună vieţuirea noastră. În această lume trebuie să ne dăruim pe noi înşine pătimirii lui Hristos, Crucii Mântuitorului.

Suferinţa pătrunde ca un plug – fie ca durere sufletească, fie ca durere trupească, fără să te întrebe ceva. Suferi fără limite. Dar aici este taina, dacă nu te tânguieşti, atunci când te afli în dureri, dacă nu te vaiţi, dacă rabzi cât poţi şi spui „Dumnezeul meu fii binecuvântat", va fi foarte bine pentru sufletul tău. Dacă cineva gândeşte şi lucrează aşa în vremea suferinţei, dacă ia o astfel de atitudine, atunci durerea este un lucru foarte bun, pentru că ea brăzdează adânc precum plugul şi scoate rădăcinile patimilor.

Suferinţa răvăşeşte sufletul şi inima, iar apoi să avem această atitudine *„Binecuvântat să fii Doamne, de vreme ce Tu îngădui suferinţa mea"*.(2)

Aşadar, atunci când suferim, în loc să ne văităm şi să ne tânguim sau să ne împotrivim, să-L binecuvântăm pe Dumnezeu. Atunci „plugul suferinţii" desţeleneşte acel ceva care există înlăuntrul nostru şi care n-ar fi fost dezrădăcinat de nimic altceva. Atunci vine harul şi binecuvântarea lui Dumnezeu pe care omul le simte după ce trece suferinţa. Grăitor exemplu este dreptul Iov, cel ce a suferit ca nimeni altul. Dumnezeu a îngăduit să simtă suferinţa pentru ca să se arate virtutea lui.

După ce a suferit, după ce a trecut prin toată încercarea, Dumnezeu L-a binecuvântat – ne spune Sf. Scriptură, mult mai mult decât îl binecuvântase mai înainte şi Iov a avut din nou toate bunurile şi apoi a zis Iov acestea: „Dumnezeul meu, am auzit despre Tine şi am crezut şi Te-am preamărit, acum însă Te-am văzut".

Adică suferinţa prin care a trecut parcă i-ar fi dat simţuri deosebite, ochi noi şi înlăuntrul suferinţei L-a văzut pe Dumnezeu, a simţit binecuvântarea şi iubirea Lui, aşa cum nu o mai simţise înainte.

Urmarea a fost că Iov s-a aflat înaintea lui Dumnezeu smerit, plin de binecuvântare dumnezeiască, de prezenţa Acestuia, de iubirea dumnezeiască, dar în acelaşi timp umil „Mă urgisesc pe mine înaintea ta, Dumnezeule!".

Aşadar, prin suferinţă se desţeleneşte din lăuntrul sufletului omenesc orice rădăcină egoistă „orice împietrire". Acestea pleacă şi omul rămâne smerit, cu binecuvântarea lui Dumnezeu. Deci are şi suferinţa binele ei. Când eşti binecuvântat, în alte împrejurări, există pericolul să te mândreşti, dar când eşti binecuvântat în durere şi suferinţă, atunci cu greu te poţi mândri.

Ci dimpotrivă te smereşti, te topeşti, te umileşti, devii ca un fum înaintea lui Dumnezeu.

După ce suferinţa îţi va face treaba pe care o are de făcut, Dumnezeu o ridică. Nu-i este greu deloc să ridice orice suferinţă.

Suferinţa – calea spre mântuire

Oamenii de astăzi în general sunt foarte ocupaţi, de aceea şi creştinii ar dori căi de mântuire scurte, ar voi să nu mai piardă mult timp ca să ajungă acolo unde trebuie, să-şi atingă scopul imediat şi fără multe ocolişuri. Ei bine, una dintre aceste căi spre mântuire este suferinţa.

Omul, în fiecare moment, în fiecare clipă are parte de suferinţă. În loc să să se irosească suferinţa, poţi avea o atitudine potrivită în faţa lui Dumnezeu, fie că te afli în casă, în sala de clasă sau în orice alt loc.

Deşi îţi vine să oftezi pentru că suferi, binecuvintează pe Dumnezeu şi pe neaşteptate, fără zgomot, vei simţi în sufletul tău binele, acel bine care nu se întâmplă în niciun alt fel.

Un sfânt părinte în Pateric spune că: *„Dimineaţa se poate să fii în iad, iar spre seară să te afli în Rai"*, lăsând să se înţeleagă că dimineaţa omul poate să săvârşească păcate, dar pe parcursul zilei îşi revine la conştiinţa de sine, revine la priveghere, se pocăieşte, plânge, şi nu este pentru Dumnezeu mare lucru ca să-l aducă în Rai.

Lucrurile sunt uşoare şi calea mântuirii este scurtă; noi însă, prin purtarea noastră greşită, le facem dificile şi îngreunăm calea mântuirii. Dacă te pocăieşti, Dumnezeu te primeşte şi te mântuieşti, dar numai dacă te căieşti cu adevărat.

În Vechiul Testament scrie: *„Adu-ţi aminte de cele din urmă ale tale şi în veac nu vei greşi"*. Tâlharul de pe cruce, când nu mai avea o nădejde să trăiască, în puţine clipe, a spus cuvinte pe care nu le-au spus nici ucenicii lui Hristos şi a înţeles lucruri pe care nici aceea nu le-au putut înţelege. În puţine clipe, tâlharul din cele mai de jos ale pământului, s-a aflat în partea cea mai de sus a Raiului. În unele biserici este pictată imaginea celei de-a doua veniri a lui Hristos şi se observă că primul intrat în Rai este înfăţişat tâlharul. Avem această realitate a suferinţei care sfâşie existenţa noastră până în străfunduri şi ne face să suferim tainic. Poate că ne-a şi înfricoşat vreodată şi mintea noastră s-o fi dus cu gândul că puteam să şi murim.

Este cel mai bun lucru să conştientizeze cineva şi să creadă că peste puţin timp poate să nu mai fie în această lume, că poate să plece în lumea cealaltă. Atunci, în acel moment, sufletul se dezleagă, se dezlipeşte şi se desface de toate lucrurile de care era legat, şi rămâne singur numai cu Dumnezeu.

Asfel, omul ajutat de anumite lucruri pe care le-a auzit, pe care le ştie, se pocăieşte în faţa lui Dumnezeu şi astfel se izbăveşte, îşi mântuieşte sufletul, simte că Raiul vine înlăuntrul lui şi conştientizează marele bine pe care l-a adus suferinţa.

Este pocăinţa voită de Dumnezeu, din tot sufletul pe care ar trebui să o exprime astfel: *„Dumnezeul meu, chiar de-ar fi să mor în acest moment, să mor pentru iubirea Ta. Iar dacă vrei să trăiesc mii de ani, s-o fac pentru iubirea Ta! Să nu mă laşi să cad din nou în păcat!"*(1)

Când spunem suferinţă spunem boală, toată stricăciunea trupească a omului, în general şi moartea. Dacă nu erau acestea toţi am fi fost nişte animale dezlănţuite, iar societatea ar fi fost o junglă. Dar ele există şi ne îmblânzesc pe noi oamenii. Creştinul mai ales trebuie să privească astfel lucrurile, să valorifice, să exploateze suferinţa, încât continuu să se afle în Paradis.

În toată viaţa lui omul trebuie să se pocăiască, nu se poate astfel. Cel ce se află într-o stare duhovnicească bună, are înlăuntrul său pocăinţa. Dacă ar dori să să o alunge, nu poate, pentru că dacă o face nu poate, nu se va mai găsi în starea de dinainte. Prin urmare, acela are continuu înlăuntrul lui tristeţea. Dar nu este numai tristeţe, ci se găseşte şi o fericire acolo, o desfătare. Oriunde există pocăinţă „tristeţe" ca harismă de la Dumnezeu, omul simte o uşurare, mângâiere, ceva de nedescris, adică trăieşte bucuria care vine şi aceasta ca fericire.

Creştinul poate să depăşească o stare sau alta, necazurile vieţii, poate să săvârşească păcate, dar pentru că se pocăieşte înlăuntrul sufletului său va veni bucuria. Creştinul este diferit. Este într-adevăr un fericit, este un om bucuros cu desfătare în suflet şi îşi trăieşte viaţa având în acelaşi timp şi doliul şi tristeţea, şi când pleacă în lumea cealaltă câştigă viaţa cea veşnică.

Bibliografie:

1. Hausherr, Irene – *Teologia lacrimilor. Plânsul şi străpungerea inimii la Părinţii răsăriteni*, Sibiu, Editura „Deisis", 2000;
2. Kraiopoulos, arhim. Simeon – *Taina suferinţei*, Bucureşti, Editura „Bizantină", 2007;
3. Sfântul Tihon din Zadonsk – *Despre adevăratul creştinism*, Bucureşti, Editura „Σοφια", 2002.

Scanned with OKEN Scanner

ROLUL PEDAGOGIC AL ICOANEI LA ORA DE RELIGIE ŞI ÎN BISERICĂ

(THE PEDAGOGICAL ROLE OF THE ICON DURING THE RELIGION CLASS AND IN CHURCH)

prof. Monica-Ştefana Trifan,
Liceul de Artă „Dimitrie Cuclin", Galaţi

Abstract:

Preaching the Holy Gospel concurs in contents with the message of the Image from the icon. The pedagogy of the Church that can be found in the use of icons has an intrinsic principle – that of the contents revealed and of the theological ideas, having a correspondent in the churchly order of the holy masses, reflected in the orthodox calendar and in the churchly hymnography. They share the scriptural Truth and the "Living tradition" of the Church and that is why they can support the student to deepen redeeming truths during religion classes.

Motto: „Icoana este locul unei prezenţe harice."
(Olivier Clément)

Icoana ca o oglindă a Adevărului ceresc

Ceea ce înţelegem astăzi prin icoană se află la intersecţia între providenţa lui Dumnezeu, rodul gândirii Sfinţilor Părinţi ai Bisericii şi jertfa martirică a celor care prin credinţă şi-au manifestat iubirea faţă de Dumnezeu, recunoscând icoana ca pe o oglindă a Adevărului ceresc.

Icoana este vrednică de cinstire prin ceea ce reprezintă. Gândirea umană se ridică la prototipul icoanei. Acesta este Sfântul. Prin această recunoaştere, religia creştină prezintă revelaţia lui Dumnezeu făcută oamenilor spre mântuire. Fiul lui Dumnezeu Întrupat este revelaţia desăvârşită. Prin El lumea vine la mântuire. În Duhul Sfânt se sfinţeşte creaţia. Învierea Domnului ni-L arată pe Acesta transfigurat în har, pnevmatizat, pentru ca şi noi, prin înviere să avem viaţă veşnică în Împărăţia lui Dumnezeu. Iată, pe scurt ce vrea icoana să ne arate de fiecare dată.

Hristologia, pnevmatologia, triadologia şi mariologia, ca învăţături de bază ale doctrinei Bisericii Creştine Răsăritene, sunt cuprinse într-o singură icoană.

Icoana în procesul pedagogic

Nu dorim a se face un scop în sine din cinstirea sfintelor icoane, în cadrul orelor de religie ale cultului creştin-ortodox, ci să valorificăm tezaurul de Viaţă al Bisericii aflat în fiecare icoană sfinţită, spre mai buna cunoaştere a învăţăturilor mântuitoare şi trăire a lor în duhul Bisericii.

Noul context cultural pune la dispoziţia tinerei generaţii o avalanşă de informaţii, prezentată în cele mai sofisticate forme. Tehnologia informaţiei şi comunicării a creat softuri educaţionale. În această prezentare pot fi reproduse o multitudine de icoane. Elevii vin în contact cu acestea. Le apreciază sub diferite aspecte, dar totuşi nu pierd din vedere că icoana este un obiect sfânt. Tocmai această sfinţenie a icoanei le rememorează episoade de istorie bisericească, concentrând în ea credinţă în Dumnezeul Cel adevărat revelat tuturor, fidelitatea faţă de Acesta mergând până la martiriu.

În procesul pedagogic icoana este deasupra statutului de mijloc didactic, datorită însuşi prototipului ei care nu este din lumea acesta, ci este o prezenţă transfigurată, model – în cazul sfinţilor, şi Mântuitor – în cazul Domnului Iisus Hristos.

Pe lângă conţinutul informaţional care se mediază prin cel mai îngrijit aspect estetic, datorită canoanelor de realizare, rod al Tradiţiei Bisericii, icoana prezintă nemijlocit şi starea desăvârşită a persoanei umane îndumnezeite. Din acest chip se extrag modelele de comportament creştin, se întrezăresc tipurile virtuţilor şi soluţiile de viaţă creştină.

Completarea mesajului icoanei în paralelism cu Sfânta Scriptură îmbogăţeşte Tradiţia vie a Bisericii, iar alături de Sfânta Cruce, icoanele au un caracter anamnetic al evenimentelor din istoria mântuirii neamului omenesc. „Evanghelie în culori", „Teologie în imagini", icoana fiind creată pentru om, ea participă alături de metodele tradiţionale sau moderne la construirea de strategii didactice care au valenţe instructiv-educative pentru orice tip de personalitate a copilului, dar şi pentru elevi aflaţi în cele mai diverse situaţii psihosociale sau culturale.

O necunoaştere a prezenţei liturgice a icoanei sau o slabă familiarizare cu universul iconografic al Bisericii ortodoxe poate genera la elevi superficialitate sau chiar respingere a prezenţei icoanei în actul educaţional instituţionalizat. Dar, ora de religie poate prelungi mesajul Bisericii, implicit prin icoană şi pentru icoană, deoarece conţinutul său este unul dogmatic, deci esenţial pentru viaţa duhovnicească în Hristos.

Pe de altă parte, există dorinţa elevilor, chiar dacă la un anumit moment al dezvoltării lor psihogenetice nu cunosc foarte multe lucruri din sfera semnificantă a icoanei, de a se autoeduca prin studiu individual iconografic. Dar, ca mărturisitori ai credinţei îşi dau seama că nu pot decodifica icoana fără o minimă iniţiere iconologică. Prezenţa profesorului de religie îi conştientizează asupra acestei primordiale necesităţi sufleteşti, de a porni de la dogmă spre mijloacele umane de expresie, şi îşi canalizează eforturile de a pătrunde în tainele credinţei prin respectul faţă de icoană, mai întâi, apoi ajungând să picteze ei înşişi icoane. În acest caz, copiii urmăresc crearea unei punţi permanente cu Biserica, prin icoană.

Rolul pedagogic al Icoanei în Biserică

Prin hotărârile Sfintelor Sinoade, s-a evidenţiat interdependenţa între icoană, pe de o parte, şi liturghie şi rugăciune, pe de altă parte.

În cadrul Bisericii, icoana şi Sfânta Scriptură au acelaşi înţeles liturgic, dogmatic şi educativ, sensul amândurora împlinindu-se în Sfânta Evanghelie. Prin rezonanţa icoanei cu toate facultăţile umane (Leonid Uspensky, *Teologia icoanei în Biserica Ortodoxă*, Ediţie electronică, Apologeticum, 2006., p. 65), darul şi taina acestui lucru sfânt îi conferă capacitatea de a revela omului mesajul despre mântuire.

Am putea spune că icoana are un important rol în soteriologie, care se împleteşte implicit cu un rol pedagogic în viaţa Bisericii.

Harul lui Dumnezeu este prezent permanent, de aceea, *„dacă în perioada iconoclastă, Biserica a luptat pentru icoană, în epoca noastră, icoana luptă pentru Biserică"* (Leonid Uspensky, *Spre unitate?*, traducerea Vasile Manea, Cluj-Napoca, Editura Patmos, 2005, p. 59).

Părinţii Sinodului al şaselea Ecumenic au susţinut că *„Icoana este chip al Arhetipului"* (Monah Savatie (Baştovoi), *Idol sau icoană*, Timişoara, Mănăstirea Noul Neamţ şi Editura Marineasa, 2000, pp. 154-155), iar pe acest temei ea poate fi un model pedagogic prin excelenţă, care are ca obiectiv final mântuirea omului. Ea concentrează în sine apelul la Creator, chipul de iubire al Tatălui, revelaţia desăvârşită în Fiul Întrupat, Jertfa pe cruce şi Învierea.

Încă din perioada împăratului Teodosie au apărut mozaicuri de biserică, fresce de mormânt, pe lângă reliefuri ale sarcofagelor şi „sculptura de fildeş", care aveau prin tematica reprezentărilor lor un scop doctrinal sau didactic. (André Grabar, *The beginnings of Christian Art 200-395*. Translated by Stuart Gilbert and James Emmons, Thames and Huston, 1967, p. 33).

Deşi imaginile din icoanele creştinismului timpuriu,

Scanned with OKEN Scanner

reprezentau idei teologice sau, în alte cazuri conţineau amintirea revelaţiei (Idem., *Christian Iconography A Study of Its Origins*, The A. W. Mellon Lectures in the Fine Arts, Washington D. C., The National Gallery of Art, BOLLIGEN SERIES XXXV. 10, Princeton University Press, 1961, p. 109), exista totuşi dificultatea transpunerii ideilor doctrinei creştine în imagini, de exemplu Sfânta Treime, care se exprima într-o singură imagine.

În afară de viziunea lui Avraam, scena Botezului lui Hristos este singura interpretare iconografică a Sfintei Treimi care a supravieţuit perioadei Paleo-Creştine şi aceasta a rămas valabilă din timpul Evului Mediu până în timpurile moderne (Ibidem, pp. 112-115).

Concluzie

Icoana nu poate fi scoasă din contextul liturgic, fiind un obiect sfânt al Bisericii. Chemarea lui Dumnezeu adresată lumii se face în primul rând din locaşul de cult. Este adevărat că sfinţi pustnici aveau icoane pe care le venerau. Dar, o făceau prin rugăciune din care nu lipsea grija pentru lume, pentru membrii Bisericii luptătoare, dar şi pentru cei trecuţi la Domnul.

Bibliografie:

1. Grabar, André – *The beginnings of Christian Art 200-395*, Translated by Stuart Gilbert and James Emmons, Thames and Huston, 1967;
2. Grabar, André – *Christian Iconography A Study of Its Origins*, The A. W. Mellon Lectures in the Fine Arts, Washington D. C., The National Gallery of Art, BOLLIGEN SERIES XXXV. 10, Princeton University Press, 1961;
3. Monah Savatie (Baştovoi) – *Idol sau icoană*, Timişoara, Mănăstirea Noul Neamţ şi Editura „Marineasa", 2000;
4. Uspensky, Leonid – *Teologia icoanei în Biserica Ortodoxă*, Ediţie electronică „Apologeticum", 2006;
5. Uspensky, Leonid – *Spre unitate?*, traducerea Vasile Manea, Cluj-Napoca, Editura „Patmos", 2005.

IZVOARELE ICONOGRAFIEI ORTODOXE

(THE SOURCES OF THE ORTHODOX ICONOGRAPHY)

masterand Petru Sofragiu,
Patrimoniul Cultural, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloae", Iaşi

Abstract:

The sources of the orthodox iconography were the classic Greek art and the Hellenistic one from Egypt. Gradually, through the laborious research of the synods and through the iconoclastic attempt, iconography outlined permanently its main prototypes. The shape that it has today is the result of centuries of research, work and belief which materialized through the greatest artists of the Byzantine art such as Theophanes, Rublev or Panselin. The Christian belief was the guiding principle in the development of the Orthodox Byzantine iconography.

Motto: *„Arta bizantină este cea mai curată formă de artă religioasă pe care a cunoscut-o creştinismul."*

Arta bizantină

Principalele izvoare din care arta creştină bizantină s-a inspirat au fost cele din arta clasică greacă şi arta elenistică, a Egiptului, Siria etc. Treptat, arta bizantină depăşeşte sistemul elenistic şi roman tradiţional; proporţiile figurii umane devin mai exacte, simţul organicului se ascute, ritmul linear devine mai complex, iar forma se diferenţiază. Stilul picturii bizantine propriu-zise datează abia din secolul al VI-lea. A fost o contopire organică care s-a împlinit prin credinţa creştină profundă a creatorilor ei.

Greciei i se datorează idealismul, claritatea, eleganţa şi echilibrul; din Siria, prin arta coptă, a căpătat expresia vioaie prin reprezentarea frontală a personajului precum şi prin mărimea ochilor şi a capului ca şi a mărimii personajelor principale în raport cu celelalte obiecte (perspectiva psihologică).

Aceste influenţe moştenite, ca idealismul şi vigurozitatea, s-au contopit, devenind una mai predominantă decât cealaltă. Totuşi credinţa creştină a fost principiul călăuzitor în dezvoltarea iconografiei bizantine ortodoxe.

Perioade în iconografia ortodoxă

Urmărind trecerea de la simbol la icoană putem observa înfrumuseţarea şi îmbogăţirea iconografiei ortodoxe de la secol la secol. Numărul şi varietatea reprezentărilor creşte şi iconografia devine din ce în ce mai matură şi rafinată.

Aşadar, încă din primele două secole creştine, exista o artă simbolică. Printre simbolurile obişnuite se numărau porumbelul (simbolul păcii lui Hristos), al spicului de grâu (simbolul Învierii), al peştelui, al ancorei etc. Cele mai vechi figurări ale crucii sunt de aflat în arta paleocreştină a catacombelor; în sec. IV, de obicei, este disimulată între elementele de decor, această manieră tăinuită de reprezentare fiind fie reflexul unei cinstiri deosebite, fie intenţia de a o proteja de eventuale profanări din partea persecutorilor creştinismului.

De aceea, chiar şi în figurările directe, netăinuite, crucea este rareori înfăţişată singură, asociindu-i-se, în general, alte elemente iconografice ca, de pildă, reprezentările din cubiculum-ul Sf. Cecilia, unde crucea este încadrată de doi miei.

Perioada următoare este cea a sinoadelor ecumenice, perioadă în care se stabilesc canoanele iconografiei ortodoxe şi se pun bazele programului iconografic a bisericilor. Această perioadă a fost numită arta protobizantină şi arta bizantină a primei „vârste de aur" din timpul Împăratului Iustinian (care a culminat cu construirea Sfintei Sofia de la Constantinopol, cea mai mare construcţie din perioada aceea) şi până la izbucnirea iconoclasmului în anul 726. În acel an, împăratul Leon al III-lea Isaurul a dat un edict care condamna pictarea şi venerarea icoanelor, considerându-le idolatrie. Această opoziţie oficială faţă de sfintele icoane, cunoscută sub numele de iconoclasm, a dus la distrugerea lor masivă şi la persecutarea celor care le pictau sau le venerau. Iconoclasmul a continuat, cu câteva scurte răgazuri, până în anul 843.

Din 843, când Biserica a biruit iconoclasmul, o dată cu reaşezarea icoanelor în biserici, arta bizantină a înflorit iarăşi, până la căderea Constantinopolului sub ocupaţia otomană, în 1453. În timpul celei de-a doua perioade de dezvoltare a iconografiei bizantine, odată cu căderea iconoclasmului, undeva pe la mijlocul secolului al-IX-lea, s-au conturat definitiv prototipurile ei principale şi s-a stabilit programul iconografic al bisericilor.

Mozaicul ca decoraţie iconografică

Moştenirea greacă şi cea romană nu a fost pentru arta bizantină doar de ordin estetic, ci şi de ordin tehnic. Astfel cea mai importantă decoraţie iconografică a bisericilor a fost mozaicul. Creştinii au împrumutat arta mozaicului de la Greci şi Romani, care au folosit-o frecvent pentru pavare. Folosind această tehnică au decorat pereţii, boltele, absidele şi domurile bisericilor cu figuri sfinte şi scene. Printre cele mai vechi biserici care au supravieţuit de-a lungul timpului cu mozaicuri murale sunt Prea Cuviosul David şi Sf. Gheorghe

Scanned with OKEN Scanner

din Tesalonic care amândouă au mozaicuri din secolul V, precum şi Mausoleul Galla Pacidia şi Baptisteriul de la Ravenna care au, de asemenea, mozaic datând tot din secolul V.

Pe lângă acestea mai enumerăm Sf. Apolinarie Nou (Ravenna), Sf. Cosma şi Damian la Roma (sec. VI), Sf. Dimitrie şi Sf. Sofia din Tesalonic (sec. VII, VIII şi IX respectiv); Sf. Sofia la Constantinopol (a doua jumătate a sec. IX), apoi Nea Moni din Chios, Hosios, Lukas în Boeţia, şi Daphni aproape de Atena (sec. XI); Sf. Apostoli din Tesalonic şi Mănăstirea Chora (Kahrie Djami) la Constantinopol (sec. XIV).

Mozaicurile au fost folosite mult în Imperiul Bizantin din sec. IV până în sec. XIV. În aceasta perioadă au avut o mare importanţă în decorarea bisericilor. Iconoclasmul a întrerupt decoraţiile iconografice pentru mai bine de un secol.

După secolul al XIV-lea, sărăcia din Imperiu, rezultat al cruciadelor din Vest pe de-o parte şi atacurile repetate ale otomanilor turci din Est pe de altă parte, a făcut ca mozaicul să fie pe cale de dispariţie datorită preţului ridicat. Bizantinii au folosit tehnica fresco-pigmenţi amestecaţi cu apă şi aplicaţi pe mortar de var umed.

Mozaicul nu a încetat să existe, ci a continuat să fie executat pe panouri de mai mici dimensiuni. Un număr considerabil de mozaicuri în miniatură, precum şi unele de mărimea unor icoane au supravieţuit în partea de jos a iconostasurilor la unele mănăstiri din Muntele Athos precum şi în alte părţi. Amândouă tehnicile au fost folosite în paralel la unele biserici, dar mozaicul a fost considerat superior din punct de vedere iconografic.

Frescele

Am afirmat deja că picturile murale erau folosite încă din perioada paleocreştină în catacombe. Cele mai vechi care au supravieţuit sunt din catacombele din Roma. Cele mai vechi fresce care a rezistat sunt în bisericile: Dura din Siria terminată în jurul anului 250, precum şi în Baouit, Saqqara, în biserica Santa Maria Antiqua în Roma (sec. VIII şi IX), picturile murale mânăstireşti din Capadocia (între sec. IX şi XI).

Picturi murale de mare însemnătate au supravieţuit în ţările ortodoxe: Grecia, Serbia, Bulgaria, România, Rusia, Grecia şi Serbia, având numărul cel mai mare de fresce şi unele din cele mai frumoase se pot vedea la bisericile din Attica, Mystra, Muntele Athos şi Kastoria şi Meteora. În Serbia, fresce remarcabile se pot vedea la catedrala Sf. Sofia din Orhidra şi în bisericile din Nerezi (1164), Milsevo (1235), Sopocani (1265-1270), Gracanica (c. 1320) precum şi în altă parte.

În România cele mai frumoase fresce s-au păstrat la Curtea de Argeş precum şi la numeroase biserici din Nordul Moldovei. Rusia, cu excepţia Crimeei, nu a făcut parte niciodată din Imperiul Bizantin, dar a adoptat arta bizantină. Fresca nu a fost aşa de intens folosită ca în celelalte ţări, însă cele mai de seamă rămâne la catedrala Sf. Dimitrie din Vladimir (1198) şi la Schimbarea la Faţă din Novgorod (1378).

Tehnica majoră a iconografiei este tempera, tehnica cunoscută şi preluată de la egipteni cu care aceştia îşi decorau mormintele în perioada greco-romana. Foloseşte ca liant oul şi ca suport lemnul grunduit. Câteva icoane din perioada pre-iconoclasta au supravieţuit unele fiind datate din sec. V-VI.

Până în sec. al XIII-lea icoanele aveau doar câte un singur personaj, după această perioadă apar şi scenele propriu-zise. Arta icoanei pe lemn ca şi cea a mozaicului şi frescei a fost adusă de artiştii greci în ţările slave în perioada bizantină. Teofan Grecul (sec. XIV-XV) este cunoscut ca realizator al frescelor din Novgorod şi Moscova precum şi a multor icoane păstrate în Galeria Tretiakov.

Cel mai mare pictor al Rusiei rămâne Andrei Rubliov (c. 1370 - c. 1430) care a fost unul din ucenicii lui Teofan. Pictura pe lemn înfloreşte în Rusia spre deosebire de cea murală.

Şcoli de iconografie

Arta ortodoxă nu intră în declin odată cu decăderea politică şi militară a Imperiului Bizantin; în sec. al XIV-lea găsim 2 mari şcoli de iconografie: macedoniană şi cretană. Şcoala macedoniană apare în sec. al XIII-lea, dar îşi are originile în iconografia bizantină. Derivă din arta greacă, concepţia formei, decorul şi coloristica elenistică. Formele sunt feminine, culorile luminoase, fără un contrast brusc între lumină şi umbră, iar blicurile sunt relativ simple. În reprezentarea corpului este o tendinţă naturalistă, dar niciodată atinsă, ci mai degrabă exista tendinţa spiritualizării. Această şcoală s-a dezvoltat în Constantinopol şi în Tesalonic al doilea oraş al Bizanţului. În Constantinopol a avut o tendinţă spre idealism, iar din Tesalonic a capăt expresivitate. Din Tesalonic şcoala macedoniană s-a întins la artiştii greci, din Grecia la sârbi şi macedoneni, în general în Balcani. Între sec. al-XIII-lea şi al XIV-lea, şcoala macedoniană ajunsese la apogeu, de la sf. sec. al XIV-lea îşi pierde din importanţă, iar după căderea Constantinopolului (1453) sub turci, elementele populare devin din ce în ce mai proeminente, iar în sec. al XVI-lea deja nu mai există.

Datorită monumentalităţii, stilului acesta este vizibil mai mult în fresce, mozaicuri decât în icoane, doar câteva icoane s-au păstrat în acest stil. Un exemplu de mozaic se găseşte la biserică mănăstirii Chora (începutul sec. XIV), frescele din capela Sf. Eftimie de la biserica Sf. Dimitrie din Tesalonic (1303), mozaicul bisericii Sfinţilor Apostoli din acelaşi oraş (1312-1315), în biserica mănăstirii Protaton de la Karyes la Muntele Athos, la Brontocheiou la Mystra (c. 1310), Pantanassa, de asemenea la Mystra (1428), la bisericile din Nagoricino (1316) şi la Sf. Nicolae în Serbia.

Cel mai mare maestru al acestei şcoli a fost Manuel Panselinos din Tesalonic, care a făcut magnifică frescă de la biserică Protaton de la Sf. Munte Athos.

Şcoala cretană are la bază stilul tradiţional bizantin, însă siluetele personajelor devin mai alungite, culorile mai închise, drapajele veşmintelor foarte detaliat executate, contrastul de lumină şi culoare foarte fin. Originea acestei şcoli nu este elucidată, dar cu siguranţă nu s-a dezvoltat în Creta. Cu toate probabilităţile a început ca şi şcoala macedoniană la Constantinopol şi apoi s-a extins peste tot în Balcani. Mystra devine un centru important al acestei şcoli şi de aici se transmite la Creta în a doua jumătate a secolului al XIV-lea. Din Creta stilul se extinde la Meteora, Muntele Athos şi în alte părţi ale Greciei.

Teofan Cretanul a fost unul din cei mai mari maeştrii ai acestei şcoli, frescele sale de la Marea Lavră din Muntele Athos dovedesc maturitatea stilului cretan. Şcoala cretană a rivalizat cu şcoala macedoniană, iar după căderea Constantinopolului sub turci aceasta rămâne dominantă în Biserica Ortodoxă.

Concluzie

Arta bizantină, care timp de secole a fost greşit înţeleasă, interpretată grosolan şi dispreţuită în Apusul Europei şi care ajunsese să fie desconsiderată chiar şi în ţările ortodoxe, acum este foarte admirată în întreaga lume. Acum este nevoie peste tot de icoane aparţinând acestei tradiţii de pictură duhovnicească, iar ortodocşii şi chiar occidentalii îşi împodobesc bisericile cu reprezentări murale şi icoane pe lemn pictate după prototipuri bizantine.

Bibliografie:

1. Alpatov, Mihail – *Istoria Artei, vol. 1*, Bucureşti, Editura „Meridiane", 1962;
2. Cavarnos, Constantin – *Ghid de iconografie bizantină*, Bucureşti, Editura „Sofia", 2005;
3. Cavarnos, Constantin – *Orthodox Iconography*, Massachusetts, U.S.A., Institute for Byzantine and Modern Greek Studies.

Scanned with OKEN Scanner

EDUCAȚIA MORALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

(MORAL EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATION)

inst.-educ. Cristina Toma,
Grădinița cu Program Normal, Olteanca, jud. Argeș
inst. Carmen Marioara,
Școala cu Clasele I-VIII, Conțești, jud. Argeș

Abstract:

The bases of moral-civic education are laid in kindergarten, and the means one can use are rich and varied, all the activity that the child performs in kindergarten being under the sign of shaping his behaviour and his moral-civic consciousness. In the current context of Romania's integration, together with other countries, in the large European family it is imperative that we commence the alignment of the process of education on all levels from the earliest ages.

Argument

Plecând de la marele adevăr la care face referire I. Kant, acela prin care *„omul nu poate deveni om decât prin educație"*, adevăr sesizat chiar de mulți alți gânditori înaintea lui, ca Democrit, Platon, Aristotel, Comenius și repetat cu insistență până în zilele noastre, putem spune că educația are un rol deosebit de important în frumoasa modelare a comportamentului și personalității de mai târziu a copilului. Este imperios necesar ca educația copilului să se realizeze de la vârste foarte fragede, pentru a oferi adultului posibilitatea ca mai târziu, prin „liberul arbitru" să accepte sau să respingă idei, concepte sau tipuri comportamentale întâlnite în viața de zi cu zi.

Platon spunea că *„educația este darul cel mai frumos care poate fi făcut omului"* și a fost concepută din epoca greco-romană ca o activitate de formare și dezvoltare armonioasă a ființei umane. Idealul educațional oferă un model proiectiv al personalității în care se întrepătrund resursele interne ale acesteia cu deziderateле dinamicii sociale, în care personalitatea este implicată ca subiect creator.

Acest model urmează a fi detaliat prin circumscrierea unor aspecte concrete ale personalității care urmează să devină scopuri și obiective ale acțiunii educaționale.

Laturile educației

Prin delimitarea lor, literatura de specialitate distinge laturile educației. Pedagogul francez Rene Hubert distinge următoarele laturi, cu care specialiștii au căzut la un consens: *„educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația profesională și cea corporală"*. Educația intelectuală urmărește asimilarea unui sistem de cunoștințe din diverse domenii ale naturii și societății, concomitent cu dezvoltarea structurii psihice a personalității umane și a formării unei viziuni asupra lumii înconjurătoare. Educația estetică reprezintă cunoașterea valorilor estetice, formarea capacității de a aprecia și gusta frumosul, dar și dezvoltarea aptitudinilor artistice. Prin conținutul lor, valorile estetice contribuie la lărgirea sferei de cunoaștere a realității, la educarea aspirației și a dorinței de a introduce elementele frumosului în viața cotidiană, în adoptarea unei atitudini civilizate și sensibile în relațiile cu ceilalți. Educația profesională urmărește pregătirea omului pentru a se integra în sistemul tehnico-economic și socio-cultural, finalitatea acestei laturi constând în formarea omului pentru o anumită meserie. R. Hupert consideră că disciplinele pur intelectuale nu dispun de resurse suficiente pentru a le oferi indivizilor sensul vieții concrete, după cum disciplinele pur tehnice nu oferă prilejul depășirii orizontului profesiunii. Această educație trebuie să-i ofere omului cunoștințele necesare desfășurării unei meserii, dar concomitent trebuie să-i și formeze capacitatea de a înțelege sensul și rezultatul muncii sale. Educația corporală asigură dezvoltarea armonioasă a organismului, păstrarea sănătății și asigurarea rezistenței, cultivarea unor trăsături morale, ca de exemplu: curajul, perseverența, independența, stăpânirea de sine, obiective pe care le are în vedere educația fizică. Prin educația morală se realizează formarea și dezvoltarea conștiinței și conduitei morale a omului, formarea profilului moral al personalității, elaborarea comportamentului său socio-moral.

Importanța educației morale

În condițiile societății contemporane, când apar noi probleme de etică și echitate socială, de responsabilitate a individului în fața societății, importanța educației morale crește tot mai mult. Necesitatea începerii educației morale de la cea mai fragedă vârstă este justificată și de faptul că la vârsta preșcolară se formează cu cea mai mare ușurință automatismele care stau la baza deprinderilor de comportare. Activitatea sistematică de educație morală din grădiniță contribuie la formarea acestor deprinderi elementare de comportare, la perfecționarea deprinderilor însușite și la transformarea lor în obișnuințe. Ca o componentă morală situată în centrul procesului educativ, educația morală îi dezvoltă copilului calități și însușiri ca: cinstea, modestia, echitatea, omenia, principialitatea, solidaritatea, respectul față de ceilalți, pe baza cărora acesta se poate integra mai ușor în viața socială. Ea este condiționată de morala societății respective și are, ca și aceasta, un caracter istoric și de clasă. Familiarizarea de timpuriu a copilului cu sensul unor noțiuni ca: bine-rău, permis-interzis, minciună-sinceritate, drept-nedrept, cinstit-necinstit reprezintă piatra de temelie a unei conduite morale și civice reale la care accede tânărul în dezvoltarea sa. Educația morală îi dezvoltă omului capacitatea de a lua atitudine față de realitate, de a avea o conduită corespunzătoare principiilor care reglementează relațiile sociale și interpersonale, de a lupta activ și conștient pentru transpunerea în viața de zi cu zi a normelor morale și de a înlătura ceea ce este vechi și depășit. Împletirea, fuziunea, conlucrarea, concordanța normelor cu cele juridice dau o notă complementară celor două aspecte ale conduitei și atitudinii noaste. Conținutul educației morale este alcătuit din totalitatea valorilor etice care exprimă codul moral al societății în care trăiește individul: umanism, patriotism, principialitate, curaj etc. Asocierea comportamentului moral cu cel civic nu este nici întâmplătoare, nici forțată, ci dimpotrivă, nu poți fi moral fără să respectă tradițiile și valorile societății și nu te poți comporta corect din punct de vedere civic dacă nu te conformezi principalelor reguli și valori morale, care guvernează viața societății respective.

Educația morală ca proces

Educația morală este un proces de lungă durată, cu caracter unitar și omogen, ea realizându-se prin strânsa legătură dintre toți factorii sociali: familie, școală, colectiv de muncă etc. Într-o lume a tehnocrației, în care societatea își elaborează proiecte de dezvoltare pe termene lungi, educația morală vine să contribuie la constituirea raporturilor socio-morale ale individului cu mediul, potrivit idealului și cerințelor dezvoltării sociale. Educația morală presupune nu numai organizarea activității individului, ci și a vieții grupului în care acesta trăiește și dirijarea factorilor psihosociali care influențează dezvoltarea conduitei proprii. Prin urmare, orice tip de educație are o latură afectivă și una instructivă care în

Scanned with OKEN Scanner

cazul educaţiei morale se referă la ceea ce trebuie spus copilului (sub forma sfaturilor, exemplelor etc.) pentru a face distincţia dintre bine-rău, pentru a cunoaşte conţinutul noţiunii morale. Conştientizarea pe plan moral este absolut necesară, dar nu mereu eficientă, ineficienţa putând decurge din lipsa coordonatei afective care are un rol important în determinarea voinţei în plan moral. Primul pas în educaţia morală îl constituie lămurirea valorilor morale, al doilea pas fiind transformarea lor în deprinderi practice. Baza morală a unui copil trebuie realizată în mod firesc de către familie, pentru că ei au o răspundere morală faţă de copil: datoria de a-l creşte şi educa. Părinţii reprezintă pentru copil prima autoritate morală cu care iau contact şi de aceea primul comportament moral al copilului se realizează prin imitare (copilul are exemplul în părinţii săi, putând vedea astfel începutul viitoarei atitudini morale şi sociale). A doua treaptă în educarea morală o reprezintă grădiniţa, iar apoi şcoala. La acest nivel, buna însuşire a valorilor morale depinde de implicarea educatorului în formarea etică a copilului preşcolar. Sufletul copilului se cere sensibilizat cu privire la aspectele morale, trebuie format în acest sens; nu doar judecata trebuie să îndemne pe copil să acţioneze conform moralei, ci şi inima sa. Aici intervine educaţia afectivă, care nu se poate realiza fără o atitudine afectivă corespunzătoare din partea părinţilor şi educatorilor: nu-i vom predispune pe copii spre bunătate, milă fără a le arăta prin propria noastră atitudine exact aceste sentimente.

Fără îndoială, o dezvoltare armonioasă a omului reclamă o activitate de modelare a lui în planuri multiple, aflate într-o strânsă conexiune: fizic, intelectual, moral, estetic şi practic. Menţionăm în acest context şi faptul că, în general, dimensiunea intelectuală a fiinţei umane a fost şi mai este situată în prim plan, de o serie de consecinţe nedorite în procesul educaţional. Esenţa idealului moral o reprezintă valorile, normele şi regulile morale. Valorile morale reflectă anumite cerinţe şi exigenţe generale impun comportamentului uman în virtutea idealului moral. Ca exemplu de valori morale, cele mai semnificative sunt: patriotismul, atitudinea faţă de democraţie, muncă, libertate, onestitate, cinste, responsabilitate, eroism, cooperare etc. Acestea au un caracter polar, fiecărei valori corespunzându-i o antivaloare (necinste, egoism, nesinceritate etc.). Valorile morale nu se referă la o situaţie concretă, ele prescriind anumite exigenţe care acoperă un câmp larg de situaţii şi manifestări comportamentale. De asemenea, nicio faptă morală concretă, cât de generoasă ar fi ea, nu vor putea epuiza conţinutul unei valori morale, întrucât exigenţele pe care le postulează sunt inepuizabile.

Concluzii

Datorită acestor caracteristici, toate valorile morale la care individul aderă devin mobilurilor interne cu o forţă propulsivă puternică asupra comportamentului uman în cel mai diferite împrejurări ale vieţiii. Copilul nu este o fiinţă izolată. De la cea mai fragedă vârstă este angrenat într-un sistem de relaţii interumane care se constituie la nivelul grupurilor din care face parte – familie, prieteni. Funcţionarea oricărui grup generează în mod inevitabil un anumit grad de moralitate, rezultat al filtrării, adaptării şi acceptării de către membrii săi a unor norme şi reguli de la marele „izvor" al moralei sociale. Moralitatea grupului exercită din exterior aceeaşi influenţă continuă asupra copilului.

Bibliografie:

1. Nicola, I. – *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2000;
2. Păişi-Lăzărescu, M. – *Morala şi comportamentul adolescentului*, Piteşti, Editura „Universităţii", 2004;
3. Păişi-Lăzărescu, M. – *Psihologia educaţiei preşcolarului şi şcolarului mic*, Piteşti, Editura „Paralela 45", 2005;
4. Piaget, J. – *Judecata morală la copii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.

ROLUL EDUCAŢIEI CIVICE ÎN FORMAREA PERSONALITĂŢII COPILULUI

(THE ROLE OF CIVIC EDUCATION IN FORMING THE CHILD'S PERSONALITY)

inst. Elena Marchitan,
Liceul Teoretic „G. Ibrăileanu", Iaşi

Abstract:

The moral education has as a purpose forming the moral dimensions of one's personality. The moral dimension is formed from two concepts: moral consciousness and moral conduct. The moral education is the one that determines the great differences between one system of education and another. Forming moral consciousness and conduct is a not spontaneous act, but it supposes activities (processes) in which one can distinguish: the factors that form it; the ways and methods through which it is formed; the methods of moral education.

Dimensiunea morală a educaţiei

Educaţia morală are ca obiectiv formarea dimensiunii morale a personalităţii. Dimensiunea morală este formată din două concepte:

- conştiinţa morală;
- conduita morală.

Educaţia morală este cea care determină marile deosebiri între un sistem de educaţie şi altul. Viabilitatea educaţiei morale este condiţionată de aşezarea valorilor sale intelectuale prin cunoaşterea conceptelor valori: cinstea, omenia, hărnicia, adevărul, sinceritatea, bună cuviinţa, politeţea, modestia, ordinea etc.

Formarea conştiinţei şi conduitei morale

Procesul de formare a conştiinţei morale se desfăşoară în jurul celor două categorii ale moralei: binele şi răul. Noţiunile morale enumerate mai sus dobândesc un plus de încărcătură valorică dacă sunt dublate de sentimente morale. Convingerile morale determină atitudinile şi comportamentele morale în măsură mai mare decât noţiunile şi sentimentele morale. Din sistemul conduitei morale fac parte deprinderile morale şi obişnuinţele.

Formarea conştiinţei şi conduitei morale nu este spontană, ci presupune activităţi (procese) în care se deosebesc:

- factorii care o formează;
- căile şi mijloacele prin care se formează;
- metodele de educaţie morală.

Factorii educaţiei morale sunt: familia, şcoala, biserica, instituţiile de cultură, mass media şi grupul.

Familia trebuie să-i dea copilului pe lângă o educaţie mintală şi una morală. Educaţia morală trebuie să urmărească obiectivul de a forma la copil un fel de a fi care să-i dea o tărie sufletească, să-l ducă la o comportare onorabilă în familie, la şcoală şi în colectivul de prieteni în mijlocul căruia trăieşte. Copilul nu trebuie să fie instruit doar să cunoască sentimentele morale, ci trebuie să le şi aplice în viaţă. Cum la copii spiritul de imitaţie este foarte dezvoltat, ei trebuie să vadă la părinţii lor exemple demne de imitat.

Biserica este coparticipantă de drept şi de fapt la educaţia etică. Morala creştină va trebui să constituie cheia de boltă a întregului sistem de educaţie creştină, fiindcă valorile creştine au constituit, de-a lungul veacurilor, catalizatorul moral al

Scanned with OKEN Scanner

omenirii. Fără credinţă, omenirea alunecă într-o prăpastie morală ale cărei efecte le simţim prin producerea unor delicte: minciună, înşelătorie, viol, hoţie, crimă etc.

Instituţiile de cultură (cinematografele, teatrele etc.) au ca atribuţii transmiterea culturii în rândul oamenilor de diferite vârste.

Mass media (TV, radio, presă) are un mare impact asupra formării conştiinţei şi conduitei morale ale telespectatorilor, ascultătorilor şi cititorilor.

Grupul (de prieteni, de muncă, vecini) are efecte deosebite şi în privinţa educaţiei celor ce-l compun. Zicătoarea românească: „Cine trăieşte în pădure cu lupii, învaţă să urle ca lupii" pune în evidenţă tocmai influenţa pe care o exercită grupul asupra individului. Aceeaşi idee este marcată şi de zicala: „Spune-mi cu cine te însoţeşti, ca să-ţi spun cine eşti".

Şcoala continuă procesul educaţiei morale început în familie prin alte mijloace şi la alt nivel. Dacă în familie educaţia moral este predominant intuitivă, exemplul părinţilor fiind mijlocul principal, şcoala desfăşoară educaţia morală în mod sistematic, în care elevii sunt familiarizaţi cu sentimente şi convingeri morale, pe baza cărora li se formează conduita morală.

Metode de realizare a educaţiei morale

Metodele de educaţie morală sunt exemplul, convorbirea, jocul didactic, jocurile sportive, povestirea, aprobarea şi dezaprobarea.

Exemplul – exemplele pot fi exemple directe şi exemple indirecte. Dintre exemplele directe: părinţi, colegi, prieteni. Nu este indicat a se utiliza autoexemplul, ci exemplul altora. Dintre exemplele indirecte pot fi folosite filmele, literatura şi biografiile unor personalităţi, reflectând acele elemente care au valoare morală.

Convorbirea se desfăşoară sub forma unui dialog la care participă educatorul şi educatul. De o mare importanţă este climatul în care se desfăşoară convorbirea. Este necesar să dăm prilejul elevilor să se exprime liber şi sincer. Uneori convorbirea se poate purta pe marginea unei întâmplări din viaţa elevilor, întâmplări trăite, văzute sau povestite de alţii. În acest caz, elevul respectiv a relatat întâmplarea, apoi am condus dialogul cu elevii. În final, elevii au analizat faptele, au luat atitudini, şi-au exprimat păreri faţă de faptele relatate, faţă de personajele participante, iar învăţătorul a formulat concluzii. Prin conţinutul moral, povestirea poate fi folosită şi pentru educaţia morală. Întâmplările din povestire reţin atenţia şi interesul elevilor, educatorul având sarcina de a stabili învăţăminte morale, atunci când elevii nu le pot formula.

Aprobarea şi dezaprobarea sunt metode verbale utilizate în educaţia etică. Aprobarea se acordă pentru faptele de comportament pozitiv, iar dezaprobarea pentru cele negative. Dintre cele pozitive amintim: privirea aprobatoare, lauda în public, acordarea unor recompense. În cazul dezaprobării avem: dezacordul, observaţia, avertismentul, pedeapsa (sancţionarea). Important este ca prin dezaprobare să nu-i dăm celui în cauză impresia că îl izolăm sau că ne răzbunăm pentru cele săvârşite de el. Trebuie să arătăm că este pedepsit ca să nu mai greşească.

Lectura – educarea elevilor prin intermediul lecturii este posibilă deoarece este o metodă accesibilă, înlesnind însuşirea normelor etice. Poveştile, povestirile, basmele sunt audiate sau lecturate cu plăcere de către elevi şi creează satisfacţii deosebite. Cititorul urmăreşte conflictul dintre bine şi rău, se bucură de triumful binelui, al adevărului, fiind în permanenţă alături de eroul preferat. Înţelegând conflictul dintre cele două forţe care apar în basm, micii cititori îşi formează reprezentări despre cinste, curaj, vitejie, hotărâre, perseverenţă, hărnicie. Ascultând şi citind basme, copiii sunt de partea dreptăţii, adevărului şi a binelui, detestă nedreptatea, lăcomia, îngâmfarea, răutatea şi minciuna.

Din faptele eroului pozitiv ei învaţă să fie curajoşi şi perseverenţi, hotărâţi, modeşti şi harnici, cinstiţi şi drepţi, prieteni adevăraţi. Prin caracterul lor de ascuţită satiră, poveştile au scopul de a combate unele deprinderi morale sau trăsături de caracter dispreţuite de popor: zgârcenia, minciuna, lenea, lăcomia, îngâmfarea, şiretenia, viclenia etc.

Exemple de poveşti: *Poveştile lui Păcală*, *Povestea unui om leneş*, *Fata babei şi fata moşneagului*, *Povestea lui Harap-Alb*, de Ion Creangă, *Făt Frumos din lacrimă*, de Mihai Eminescu, *Neghiniţă*, de B. Şt. Delavrancea.

Tatăl şi cei zece feciori, de Al. Mitru redă respectul faţă de părinţi; *Leul şi căţeluşa*, de Lev Tolstoi – prietenia; *Fetiţa îngâmfată*, de Olimpia Marcu – îngâmfare; *Obiceiuri bune*, *Nu e nevoie*, de T. Arghezi, *Întâmplarea cu Elviruţa* – ordine şi punctualitate; *Judecata ţapului*, de T. Arghezi – spiritul de dreptate; *În ţara lui Mură-n gură*, de Otilia Cazimir – lenea; *Un duel*, de G. Topârceanu – conflictul.

Proverbele, zicătorile, maximele şi cugetările sunt folosite cu succes în educaţia morală a elevilor: „E greu să îndrepţi un pom şi să ciopleşti un om", „Un nume cinstit e o comoară nepreţuită", „Vorba dulce mult aduce", Fapta bună este pentru om cunună", „Cine are adunare cu cei fără neruşinare, e tot într-o defăimare", „Cinstea nu se vinde nici nu se cumpără", „Când o dată se strâmbează, anevoie se-ndreptează", „Să fim drepţi fără răsplată", „Politeţea nu te costă nimic şi totuşi cu ea cumperi tot, uneori lucruri pe care chiar cu bani grei le-ai dobândi anevoios".

Jocul (jocul didactic, jocurile dinamice, jocurile sportive) au o mare contribuţie la educaţia morală a micilor elevi.

Disciplina educaţia civică

Disciplina educaţia civică se predă la clasele a III-a şi a IV-a. În vederea educaţiei micului cetăţean, elevul din învăţământul primar trebuie îndrumat:

- să cunoască şi să înţeleagă sensul şi semnificaţia valorilor şi normelor morale care conduc viaţa oamenilor în comunitate;
- să înţeleagă necesitatea respectării acestora, să se deprindă a le respecta;
- să poată analiza fapte şi întâmplări din viaţă (reale sau posibile) pentru a aprecia corect conduita proprie şi a celorlalţi;
- să aprobe faptele şi acţiunile care sunt în concordanţă cu normele cunoscute şi general acceptate;
- să dezaprobe şi să respingă faptele şi acţiunile care dovedesc necinste, lipsă de respect, dezordine, lene etc.;
- să poată presta un dialog civilizat cu cei din jur, respectând şi apreciind corect opiniile lor;
- să-şi formeze şi să exerseze deprinderi şi obişnuinţe morale pe care să le resimtă ca trebuinţe (să salute, să fie politicos, prietenos, cinstit, conştiincios etc.).

Sfaturi date de cei mari pentru cei mai mici sau preşcolari:

- când mergi pe stradă, să ai o ţinută vestimentară corespunzătoare, îngrijită;
- nu alergi, nu îmbrânceşti pe nimeni;
- saluţi persoanele cunoscute şi colegii;
- circuli pe trotuar, nu pe mijlocul străzii;
- nu strigi, nu fluieri, nu râzi tare;
- pe stradă nu mănânci seminţe;
- nu calci pe spaţiile verzi, nu rupi iarba, florile sau ramurile copacilor.

Realizarea educaţiei morale prin celelalte obiecte de învăţământ şi activităţi extracurriculare

În cadrul orelor de citire, numeroase sunt lecţiile în care se pot valorifica valenţele educative, educând elevii din punct de vedere moral. Exemple: *Dacă toate-acestea fi-vor învăţate*, de N. Labiş, *Cuiele*, de Pop Simion, *Îndemn*, de D. Botez, *Musca la arat*, de Al. Donici, *Am şi eu două mâini*, de M. Sântimbreanu, *Mărinimie*, de Emil Gârleanu.

Scanned with OKEN Scanner

Mai subliniem faptul că învăţătorii realizează educaţia morală a elevilor nu numai în lecţiile speciale, ci ori de câte ori au prilejul: în pauze, în timpul unei excursii, într-o vizită la un muzeu, cu prilejul vizionării unui spectacol, în timpul taberelor etc. Ca atare, am iniţiat o serie de activităţi extraşcolare cu titluri sugestive: „Dăruind vei dobândi", acţiune umanitară pentru bătrâni. Activitatea s-a desfăşurat la azilul din oraş având ca obiective:

- cultivarea afectivităţii faţă de cei din jur;
- dezvoltarea abilităţilor de comunicare cu cei în vârstă;
- aplicarea principiilor şi valorilor morale în relaţia cu semenii;
- armonizarea relaţiilor cu generaţia vârstnică;
- manifestarea spiritului de iniţiativă în acţiuni de ajutorare.

Acţiunea a constat în dăruirea de dulciuri, fructe şi prezentarea unui scurt program artistic. Fiecare copil, purtând discuţii cu bătrânii, a înţeles faptul că activitatea nu a fost în zadar. Bătrânii au trăit clipe de aduceri aminte, copiii au fost puternic impresionaţi. Au fost încântaţi de iniţiativa unor astfel de gesturi Prin această activitate s-a urmărit dezvoltarea comportamentului de cooperare şi solidaritate a elevilor.

Sfârşitul toamnei ne-a îndemnat să facem o vizită la Grădina Botanică – Copou, în urma căreia elevii au realizat desene cu impresii din activitate pentru expoziţia clasei.

O altă activitate intitulată „Alături de voi suntem şi noi" a antrenat şi clasa de elevi pe care o conduc. S-au strâns cărţi, rechizite, jucării care au fost donate copiilor de la Centrul de Plasament „Prichindel".

Consider că astfel de activităţi oferă ocazii suplimentare pentru exercitarea responsabilităţii individuale şi pentru o mai bună cunoaştere şi înţelegere a vieţii comunităţii locale. Contribuie la formarea unor deprinderi în ceea ce priveşte cultivarea şi respectarea drepturilor omului, libertăţilor fundamentale, cultivarea dialogului, respectului pentru identitatea celorlalţi.

Criză morală a societăţii

Din nefericire, în zilele noastre, asistăm la o adevărată criză morală a societăţii noastre. La tot pasul asistăm, direct sau indirect, la scene, situaţii, acte reprobabile. Posturile de televiziune prezintă filme în care predomină violenţa, crima, în care există multă cruzime şi enorm de mult sânge. Cinematografele au pe afişe numai filme care propagă violenţa, deoarece numai cu acestea mai au succes. Regizorii moderni montează piese de teatru în care actorii sunt puşi să se dezbrace mai mult sau chiar de tot pe scenă, în care personajele propagă violenţa verbală, deoarece numai în acest fel mai pot atrage spectatorii, care de regulă sunt tineri. Presa, cu litere de-o şchioapă pe prima pagină, relatează fel de fel de crime, violuri, sinucideri, furturi şi alte ştiri de senzaţie.

Politicienii, şi nu numai, se întrec în atacuri virulente la persoană în faţa micului ecran, la radio sau în presă. Strada, mijloacele de transport (inclusiv trenul) au devenit scene în aer liber sau pe roţi, în care „actorii" se întrec în realizarea unor spectacole: îşi aduc injurii, consumă băuturi alcoolice, folosesc un limbaj pe care n-ai vrea să-l auzi, se lovesc cu pumnii şi picioarele, scot cuţitul şi acţionează, acostează persoane; se comit violuri, se comit furturi la drumul mare şi la lumina zilei, se mănâncă seminţe, se aruncă gunoaie peste tot, se urlă, se ţipă, se strigă; tinerii sunt insolenţi cu cei mai în vârstă, jignindu-i fără motiv, fetele nu vor să mai fie respectate de băieţi, copiii sunt tot mai obraznici şi mai indolenţi cu bunicii şi cu părinţii etc. Tot mai mulţi copii bat din picior şi poruncesc părinţilor, iar aceştia execută. Tot mai mulţi copii cer, cer şi iar cer fără să dea nimic în schimb. Consideră că au numai drepturi, dar nu şi îndatoriri. Oamenii care întâmplător asistă la diferite scene reprobabile se tem să ia atitudine faţă de unele manifestări. Radioul şi televiziunea emit emisiuni muzicale în care predomină muzica violentă, în care vestimentaţia şi gesturile cântăreţilor ne aduc aminte de epoca primitivă. Unele genuri de muzică propagă satanismul.

Deşi facem educaţiei elevilor prin toate mijloacele, toate cele relatate mai sus nu pot să nu-şi pună amprenta şi asupra comportării elevilor. Cu toate eforturile noastre, cu regret constatăm şi în rândul elevilor manifestări care acum un deceniu şi jumătate nu credeam că se vor întâmpla.

Începând cu salutul – unii elevi nu ştiu sau nu vor, pur şi simplu, să salute. Alţii salută numai învăţătorii cu care învaţă, dirigintele sau profesorii care predau la clasă, băieţii nu aşteaptă să intre (să iasă) întâi fetele în (din) clasă sau şcoală. Vocabularul în relaţiile dintre elevi lasă de dorit. Elevii impertinenţi, indolenţi, lipsiţi de cel mai elementar bun simţ devin „eroi" în unele clase. Aceştia influenţează în rău colectivele respective, au priză în rândul colegilor, strică unele colective. Sportul karate, practicat de unii elevi pentru aşa zisa „apărare", se transformă în adevărate spectacole pe holurile şcolii sau în clase, în care elevii îşi etalează măiestria loviturilor. Eficienţa loviturilor o probează pe uşi, pe pereţi, pe bănci etc.

Concluzii

Ne punem mai multe întrebări: Ce este de făcut?, Care sunt căile reale de întoarcere a societăţii la moralitate?, Care este rolul culturii în acest proces?

Pentru eficienţa şi succesul acţiunii educative ne permitem să enumerăm câteva sugestii:

- cunoaşterea copilului şi apropierea de acesta cu afecţiune;
- antrenarea copiilor în adoptarea deciziilor şi pentru problemele organizatorice de disciplină internă;
- să-i învăţăm să hotărască în diferite împrejurări, nu numai să execute;
- sistemul de recompense şi pedepse trebuie aplicat obiectiv şi raţional;
- stimularea încrederii în forţele proprii;
- să oferim exemplul personal impecabil pentru copii.

Bibliografie:

1. Beige, André – *Defectele copilului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968;
2. Cajal, M. – *Educaţia copilului în familie*, Bucureşti, Editura „Medicală", 1975;
3. Drăgan, Ion (şi colab.) – *Educaţia noastră cea de toate zilele*, Timişoara, Editura „Eurobit", 1992;
4. Jobel, Henri – *Dicţionar al educaţiei în familie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968;
5. Ungureanu, Adalmina – *Educaţia micului cetăţean*, Iaşi, Editura „ASS", 1997.

REALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCAŢIEI CIVICE PRIN JOCURI DIDACTICE

(REACHING THE OBJECTIVES OF CIVIC EDUCATION THROUGH DIDACTIC GAMES)

înv. Elena Dabija,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Iorga", Iaşi

Abstract:

The organic integration of the didactic game in classes of civic education is meant to contribute to the reaching of some important objectives of the shaping of the young student's personality. By means of the didactic game one can assimilate new knowledge, verify and consolidate certain knowledge, skills and aptitudes, one can develop children's cognitive, affective and volitional capacities, one can

Scanned with OKEN Scanner

assimilate models of interpersonal relationships or form aptitudes and convictions.

Despre comportamentul moral al elevilor

Cultivarea la elevi a unor valori, atitudini, comportamente morale duce la formarea ca persoană, la dezvoltarea multilaterală a personalității care constă în formarea conștiinței și a conduitei cetățenești, a trăsăturilor specifice și a capacității de acțiune ca cetățean.

Elevul trebuie să înțeleagă că societatea în care trăiește se conduce după anumite reguli și norme, pe care și el trebuie să le cunoască și să le respecte printr-un comportament corespunzător și specific vârstei, prin valori sociale și atitudini morale care să ducă la armonia comunității și la progresul acesteia.

Jocul didactic în cadrul lecțiilor de educație civică

Strategiile didactice la care apelăm cel mai des în lecțiile de educație civică sunt cele participative și ludice. Integrarea organică a jocului didactic în activitatea de învățare a școlarilor mici este de natură să contribuie la realizarea unor importante obiective ale formării personalității copilului.

Prin intermediul jocului didactic se pot asimila noi informații, se pot verifica și consolida anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi, se pot dezvolta capacități cognitive, afective și volitive ale copiilor, se pot educa trăsături ale personalității, se pot asimila modele de relații interpersonale, se pot forma aptitudini și convingeri. Aplicând cu pricepere jocul didactic în cadrul lecțiilor de educație civică, învățătorul poate valorifica unele din bogatele resurse formativ-educative ale copilului în angajarea personalității sale de a desfășura o activitate care solicită efort susținut, dar într-o atmosferă de bună voie, de cooperare și înțelegere.

Exemple de jocuri didactice:

1. *„Procesul"*

Scopul acestui joc constă în înțelegerea, definirea și practicarea unor noțiuni moral-civice și, în paralel, îmbogățirea bagajului de reprezentări morale care vor constitui adevărați piloni ai viitoarelor judecăți morale.

Sarcina didactică: „rezolvarea" unor situații problematice (care țin de morală) prin formularea unor „acuzații" sau a unor „argumente" ce se opun „acuzărilor" (proces).

Material didactic: o schiță clădită pe un suport educativ cu bogate valențe formative și informative, cu personaje care acționează diferit.

Clasa se împarte în două grupe: „Acuzarea" și „Apărarea".

Desfășurarea jocului:

După stabilirea grupelor, se va citi schița (elevii fiind deja informați asupra sarcinilor didactice care urmează să le rezolve), se explică cuvintele noi, se stabilesc personajele schiței ce urmează să fie „judecate" și „apărate". Se va insista, ca în timpul „duelului de replici", să se scoată în evidență trăsături, noțiuni, modele morale. Va fi recompensată echipa care s-a dovedit a fi foarte rapidă în replici și a adus argumente deosebite, subtile.

2. *„Reconstituie faptele!"*

Putem folosi acest joc pentru verificarea și consolidarea unor noțiuni morale atât de necesare în viață și, în paralel, pentru cultivarea perseverenței, spiritului critic și autocritic, etc.

Sarcina didactică: reconstituirea acțiunii pe care ar fi fost posibil s-o întâlnească în viață, folosind drept repere mici amănunte.

Material didactic: cartonașe multicolore care cuprind informații de tipul: ...era noapte; un țipăt puternic...; necunoscutul...; chip blând...; ...dușman.

Desfășurarea jocului:

Elevii sunt anunțați că au reconstituit faptele unei nopți, că au drept repere informațiile scrise pe cartonașe, iar presupusele întâmplări, pe care urmează să le creeze, să fie inspirate din realitatea, chiar din viața lor. De asemenea, personajele acțiunii să fie modele morale – pozitive și negative, iar finalul să constituie o pildă, demnă de urmat.

Pentru ca să existe spiritul de joc, fiecare amănunt sau fapt real spus de elevii celor două echipe (**A** și **B**) va fi recompensat cu o *bulină roșie*, iar ideile mai puțin bune vor fi penalizate cu *buline albe*.

Câștigă echipa care va avea cele mai multe buline roșii.

3. *„Rețete rapide"*

Scopul: consolidarea elementelor care definesc adevărata prietenie, rolul prieteniei și avantajele pe care le au cei care au prieteni.

Sarcina didactică: constă în găsirea unor soluții prin care să se poată salva o prietenie, se poate ajuta un prieten, se poate găsi un prieten.

Materialul didactic: trei plicuri ce conțin trei scrisori, diferite ca stil, prin care cei trei expeditori solicită, de la elevii participanți la joc, „rețete utile" (expeditorii pot fi elevi din clasă, dar necunoscuți de participanți, ci numai de învățătoare).

Desfășurarea jocului: se prezintă cele trei scrisori, fără să fie desfăcute.

Recompensele (în cărți, rechizite) vor fi arătate și vor fi precizate condițiile în care un elev poate primi recompensa: Cel care dă cele mai interesante „rețete" pentru prietenie va fi apreciat de expeditorul scrisorii analizate, care se va deconspira la sfârșitul jocului oferindu-i personal recompensa. Deci, atenție! Se citește prima scrisoare:

Exemplu:

Dragi prieteni

Am un mare necaz: nu reușesc să-mi găsesc un prieten adevărat. Am încercat și totuși... Sunt o fire deschisă, prea vorbăreț chiar. Îmi plac copiii și tare mult doresc să am un prieten. Ajutați-mă!

Rețete:

- „Caută să fii mai cumpătat la vorbă, învață să te joci acționând civilizat!";
- „Fii mai puțin pretențios! Ai răbdare, cunoaște mai bine copiii, partenerii de joc!" etc.

4. *„Înlătură minciuna!"*

Jocul acesta urmărește viteza de reacție a copiilor și proptitudinea cu care aceștia pot face față întâmplărilor, fapte nu tocmai bune, educarea în spiritul adevărului.

Sarcina didactică: să găsească replici cu care să se înlăture neadevărul pe care-l cuprind frazele celui ce inventează așa-zisele „minciuni".

Material didactic: ilustrații stimul, texte, ghicitori care pot constitui puncte de plecare în elaborarea unor idei nu tocmai adevărate.

Desfășurarea jocul: Colectivul de elevi este împărțit în două grupe. Sunt invitați în fața clasei doi reprezentați. Unul dintre ei are ca sarcină să povestească ceva în care să strecoare multe „minciuni" sau lucruri nu tocmai frumoase, politicoase. Cel de-al doilea trebuie să fie foarte atent și să-și oprească colegul din povestit ori de câte ori sesizează ceva și în același timp, să găsească o soluție prin care se poate înlătura minciuna.

Exemplu:

A: - Ieri, după ce am venit de la școală, pe la 12, m-am apucat să-mi scriu la gramatică și apoi...

B: Stop ! Nu am avut de scris la gramatică și nu ți-ai scris cum ai sosit de la școală, deoarece la 12 și un sfert tu erai în parcul din fața blocului. Deci, ieri după ce am venit de la școală, m-am jucat ...

A: ...am servit cina în perfectă liniște.

B: Stop ! Ai servit prînzul, sau mai bine zis ai făcut un adevărat scandal etc.

5. *„Harta valorilor"*

Elevii primesc *„fișe de lucru"* (niște cercuri concentrice împărțite în patru părți egale).

Scanned with OKEN Scanner

Sunt precizate valorile care trebuie trecute din centru spre exterior, în ordinea importanţei pe care i-o acordă fiecare.

Se analizează şi se discută fiecare fişă în parte, se trec concluziile într-un tabel.

De aici se poate observa capacitatea de apreciere şi ierarhizare a valorilor.

6. *„Copacul"*

Se împart elevilor coli albe pe care este desenat un *„copac cu multe ramuri"*.

Desenul are două părţi, două întrebări la care copiii vor răspunde, aşezând cuvintele pe ramuri.

Ce îţi place să faci? *Ce nu-ţi place să faci?*

Prin răspunsurile date, elevul se descoperă pe sine.

Schimbând desenul cu un coleg, va cunoaşte personalitatea celuilalt, atitudinea lui faţă de anumite evenimente, cât şi tipul lui de comportament.

Pentru cunoaşterea capacităţii de apreciere şi ierarhizare a actelor de conduită civică la elevii de clasa a IV-a se pot administra următorul test:

Învăţătorul spune copiilor că un elev de vârsta lor săvârşeşte mai multe fapte urâte:

a) merge fluierând pe stradă;
b) în staţia de utobuz, după ce coboară, aruncă biletul pe jos;
c) la alimentară pleacă fără să achite alimentele din coş;
d) traversează strada prin locuri nemarcate;
e) răspunde urât unui coleg care îl întreabă ceva;
f) salută pe învăţător ţinând mâinile în buzunare.

Fiecare elev primeşte o fişă pe care sunt trecute faptele în ordinea de mai sus, urmând ca elevii să le aşeze în ordinea descrescătoare a gravităţii lor. Li se comunică elevilor că nu toate faptele sunt la fel de grave şi de aceea trebuie să le citească de mai multe ori, pentru a le putea aprecia corect gravitatea.

Scurtă concluzie

Pregătirea elevului pentru viaţă înseamnă implicarea lui directă în formarea profilului moral-cetăţenesc al personalităţii sale.

Bibliografie:

1. Antohe, Georgeta; Huţupaş, Iuliana – *Psihopedagogia jocului*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002;
2. Cosmovici, Andrei – *Psihopedagogie şcolară*, Iaşi, Editura „Polirom", 1998.

DREPTURILE COPILULUI. EDUCAŢIE PENTRU CETĂŢENIE DEMOCRATICĂ

(CHILDREN'S RIGHTS. AN EDUCATION FOR A DEMOCRATIC CITIZENSHIP)

inst. Mihaela Predoi,
Şcoala Ungureni, com. Măneşti, jud. Dâmboviţa

Abstract:

The introduction of an optional discipline referring to "Children's rights" ensures the becoming aware of students in primary school of the rights they have and the responsibilities emerging from these. The optional has as a purpose the development of a certain type of thinking, of acting, the building of an increased capacity to perceive the reality of the national and international life, the education of the will to do something for the building of a country in which children's' rights would be known and respected.

Argument

Educarea civică a elevilor din clasele a III-a şi a IV-a vizează dobândirea de către elevi a cunoştinţelor despre societate, transmiterea valorilor sociale (inclusiv şi mai ales morale sub aspectul conştientizării propriului EU), abilitarea elevilor pentru a se raporta critic la acestea, formarea şi dezvoltarea atitudinilor şi comportamentelor democratice.

Desigur că educaţia civică nu se realizează numai în şcoală şi numai în cadrul orelor de *Educaţie civică*, dar acestea pot avea un rol decisiv pentru înţelegerea de către elevi a mecanismului democratic şi pentru exersarea practicilor democratice, de la comunicarea socială, până la participarea la decizia politică.

A fi cetăţean într-o societate democratică înseamnă întâi de toate să cunoşti şi să înţelegi drepturile şi îndatoririle tale, instituţiile şi organizaţiile implicate în respectarea acestora, înseamnă să fii capabil să alegi între „bine" şi „rău", între practici „democratice" şi „nedemocratice", să te implici în viaţa comunităţii din care faci parte şi să te porţi într-un anumit mod cu celelalte persoane, pe baza unor atitudini precum respectul, toleranţa, deschiderea către opiniile celorlalţi.

Formarea atitudinilor şi comportamentelor democratice

Formarea atitudinilor şi comportamentelor democratice, în special în ceea ce priveşte comunicarea socială, trebuie şi poate să înceapă de la vârste mici, astfel încât deprinderile pozitive să fie exersate în contexte diferite şi consolidate în timp. A şti să-i asculţi pe alţii, a şti să îi respecţi şi să le respecţi drepturile, a şti să-ţi exprimi ideile/ opiniile personale în mod argumentat, a participa la dialog în mod decent, a face faţă conflictelor şi a le găsi o rezolvare constructivă, a lua atitudine faţă de cei care ne încalcă drepturile şi libertăţile, nu sunt lucruri uşor de învăţat.

Comportamentele de acest gen au nevoie de o formare sistematică, în timp, care să permită actualizarea lor flexibilă, în funcţie de situaţie.

Menirea noastră, ca modele, dar şi modelatori, este, precum se afirmă în titlul unei cunoscute cărţi a specialistului în dialectică Francois Auoligier şi editată de Consiliul Europei – „Enseigner la societe, transmeteres les valeurs", aceea de a-i învăţa pe copii ce este şi cum funcţionează societatea şi de a le transmite valorile consensuale care fundamentează normele democratice.

Studierea drepturilor copilului în cadrul orelor de opţional

Introducerea unui opţional referitor la „Drepturile copilului" asigură conştientizarea elevilor din ciclul primar asupra drepturilor pe care le au şi a responsabilităţilor care derivă din acestea. Optând pentru acest opţional, se are în vedere dezvoltarea unui anumit mod de a gândi, de a acţiona, a unei capacităţi sporite de a percepe realitatea vieţii naţionale şi internaţionale, a voinţei de a întreprinde ceva pentru construirea unei lumi în care drepturile copilului să fie cunoscute şi respectate. Acest opţional este realizat conform Curriculumului Naţional şi respectă cerinţele Ministerului Educaţiei de întocmire a unei programe de opţional.

Obiective cadru, biective de referinţă şi activităţi de învăţare

1. *Dezvoltarea limbajului specific şi exersarea lui în comunicarea orală şi scrisă*

1.1 să identifice sensul conceptelor civice:
- desprinderea înţelesului unui cuvânt din context;
- utilizarea dicţionarelor în explicarea sensului unor cuvinte;
- formulare de enunţuri cu cuvintele explicate;
- rebusuri, texte lacunare, jocuri de cuvinte;
- alcătuirea unui minidicţionar de termeni civici;

1.2 să construiască dialoguri referitoare la respectarea/ încălcarea drepturilor copilului, folosind limbajul specific:
- jocuri de rol;

Scanned with OKEN Scanner

- dramatizări;

1.3 să-şi exprime oral sau în scris un punct de vedere personal cu privire la comportamentul civic în anumite situaţii:
- vizionare de film şi comentarea unor imagini sau texte cu conţinut civic;
- crearea unor texte în care să-şi prezinte punctul de vedere personal referitor la o anumită situaţie;

2. *Cunoaşterea şi respectarea drepturilor copilului*

2.1 să recunoască situaţii concrete de respectare/ încălcare a drepturilor universale ale copilului:
- povestirea unor situaţii reale din experienţa imediată;
- creare de texte;
- realizare de desene, pliante;

2.2 să-şi asume responsabilităţi în cadrul unor grupuri:
- exersarea unor roluri specifice;
- realizarea unor regulamente pentru diferite grupuri;
- jocuri de rol;
- crearea în echipă a unor jocuri cu reguli;

2.3 să relateze/ să creeze situaţii de respectare/ încălcare a drepturilor copilului:
- observarea unor imagini, a unor desene realizate de copii;
- vizionare de filme;
- lecturarea unor texte literare sau a unor articole din ziare şi reviste;

3. *Dezvoltarea unor comportamente şi atitudini pozitive privind respectarea drepturilor copilului*

3.1 să descrie şi să compare tipuri de relaţii şi atitudini sociale (colaborare, competiţie, solidaritate, toleranţă, intoleranţă) pornind de la situaţii concrete:
- vizionare de filme;
- lecturarea unor articole din ziare şi reviste;
- prezentarea unor situaţii relatate la televizor;
- analiza unor cazuri mediatizate;

3.2 să elaboreze în echipă strategii de acţiune pornind de la situaţii concrete de încălcare a drepturilor copilului:
- prezentarea unor situaţii reale sau imaginare;
- elaborarea în echipă a unor planuri de acţiune;
- discutarea pe marginea soluţiilor găsite;

3.3 să formuleze şi să exprime opinii personale în aprecierea unor situaţii:
- creare de texte, desene, afişe, pliante, postere;
- realizarea unui album cu imagini obţinute din diverse surse;
- organizarea unor mese rotunde pentru discutarea unor cazuri;
- realizarea unui proces cu titlul „Judecătorul decide" pentru comentarea unor situaţii reale sau imaginare.

Conţinuturi:

1. Educaţie pentru cetăţenie democratică:
- Educaţie globală: Uniunea Europeană (scurte informaţii); Valori şi simboluri;
- Educaţie pentru pace: noţiunile de pace şi război;
- Educaţie interculturală: rase, religii, tradiţii şi obiceiuri, raporturi şi relaţii între popoare;

2. Raporturile şi relaţiile noastre cu ceilalţi:
- Grupuri;
- Relaţii în cadrul grupului;

3. Drepturile copilului:
- Drepturile copilului în societatea democratică;
- Abateri şi consecinţe.

Standarde curriculare de performanţă

- S1. Utilizarea corectă a termenilor limbajului specific culturii civice;
- S2. Relatarea în cuvinte proprii a unor fapte, situaţii, texte, lecturi, imagini vizând comportamentul civic;
- S3. Selectarea dintr-un material dat a unor drepturi şi îndatoriri ale copilului;
- S4. Identificarea unor situaţii în care se cere luarea unor decizii personale sau colective;
- S5. Exprimarea unor enunţuri simple pro sau contra luării unor decizii în plan civic.

Concluzie

Lecţiile de educaţie civică şi disciplinele opţionale derivate oferă posibilitatea desprinderii unor trăsături morale, realizarea unor dezbateri, extragerea unor mesaje morale raportate la propria identitate şi conştiinţă de sine şi permit o bună abordare interculturală: promovarea interacţiunii, a dialogului, a curajului de a ieşi din sine, dorinţa de proiecţie în celălalt, realizarea legăturii între şcoală şi ale spaţii educative, aspecte care se prelungesc în viaţa de zi cu zi.

Bibliografie:

1. Borca, Olimpia; Chivărean, Delia – *Educaţie pentru cetăţenie democratică*, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, 2002;
2. *** – *Salvaţi Copiii*, Convenţia ONU cu privire la Drepturile Copilului, 2002;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 4, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

IMPORTANŢA CUNOAŞTERII MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR ÎN GRĂDINIŢA DE COPII

(THE IMPORTANCE OF KNOWING THE ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN)

inst. Marina-Gabriela Ţuţurman, educ. Nina Macovei,
Gradinita cu Program Prelungit Nr. 2, Tomeşti, jud. Iaşi

Abstract:

The environment in which children perform their activities, through its various aspects, constitutes a permanent opportunity of influencing their personality. The gradual understanding, by means of the knowledge transmitted by the tutor, of the natural phenomena, of the interdependence between them, of the causes that created them, contribute fully to children's acquisition of scientific elements about nature. For a complete success it is necessary that the preschooler live the experience of knowledge.

Cunoaşterea treptată a mediului înconjurător

Mediul înconjurător în care copiii îşi desfăşoară activitatea, prin variatele lui aspecte, constitue un prilej permanent de influenţare asupra personalităţii acestora.

Mai întâi de toate, mediul ambiant oferă copilului posibilitatea de a veni mereu în contact cu ceva nou pentru el, care îi stârneşte curiozitatea.

Din dorinţa de a-l cunoaşte astfel din contactul cu obiectele şi jucăriile sale, cu lucruri personale şi cele ale adulţilor, apar diferite întrebări din care rezultă că preşcolarul se interesează de denumirea, calitatea sau proveniena lor.

Adulţii în familie, cât şi educatoarele la grădiniţă, trebuie să satisfacă aceste interese. Prin răspunsul dat se transmit atât cunoştinţele solicitate de copil, cât şi cuvintele cu privire la atitudinea pe care trebuie să o aibă copilul faţă de fiecare lucru sau fiinţă.

Cu alte cuvinte, concomitent cu transmiterea de cunoştinţe, se formează copilului o atitudine corespunzătoare, un anumit mod de comportare.

Astfel, se întâlneşte cunoaşterea treptată a mediului înconjurător, ca şi integrarea din ce în ce mai corectă a copilului în acest mediu.

Totodată, noile cunoştinţe dobândite devin un îndreptător preţios al acţiunilor întreprinse ulterior.

Scanned with OKEN Scanner

Însuşirea de către copii a unor elemente ştiinţifice despre natură

Curiozitatea pe care copii o manifestă faţă de fenomenele naturii trebuie mentinuţă şi transformată într-o puternică dorinţă de a o cunoaşte şi înţelege din ce în ce mai bine. Observarea sistematică a dezvoltări şi schimbării în timp a plantelor, a creşterii şi îngrijirii animalelor educă atenţia, spiritul de observaţie, deprinderea de a sesiza schimbările din natură şi dorinţa de a cunoaşte cauzele acestora. Noile cunoştinţe transmise copiilor cu prilejul observării diferitelor fenomene ale naturii sunt înţelese şi memorate cu multă uşurinţă.

Răspunzând la întrebările preşcolarilor, educatoarea trebuie să le explice fenomenele respective în raport cu capacitatea lor de a înţelege.

Astfel, orizontul de cunoaştere al copiilor se îmbogăţeşte treptat, ceea ce permite să înţeleagă că plantele şi animalele au nevoie de anumite condiţii de dezvoltare (hrană, căldură, lumină, adăpost), că trebuie îngrijite de om; sau că fiecare fenomen este rezultatul unei cauze, că fenomenele sunt legate între ele şi depind unele de altele.

Înţelegerea treptată, pe baza cunoştinţelor transmise de educatoare, a fenomenelor naturii, a interdependenţei dintre ele, a cauzelor care le-au provocat contribuie din plin la însuşirea de către copii a unor elemente ştiinţifice despre natură.

Observarea sistematică a naturii de către copii, sub îndrumarea educatoarei, contribuie la îmbogăţirea cunoştinţelor lor, la înţelegerea adecvată a fenomenelor naturii, la dezvoltarea spiritului de observaţie, a gândirii şi limbajului.

Observând natura, copiii pot, de asemenea, sub îndrumarea adultului să sesizeze frumuseţile ei şi să o îndrăgească. În felul acesta li se educă simţul estetic, sentimentul de admiraţie, de dragoste şi mândrie pentru bogăţiile şi frumuseţile naturii patriei noastre.

De asemenea, mediul înconjurător oferă copiilor şi alte posibilităţi de cunoaştere. Este vorba de cunoaşterea muncii oamenilor, a diferitelor meserii, a rezultatelor activităţii umane în diferite domenii. Prin însuşirea de noi cunoştinţe despre aceste aspecte ale vieţii sociale, copiii îşi lărgesc orizontul, îşi dezvoltă interesul pentru cunoaşterea activităţii omului, li se educă dragostea şi respectul faţă de om şi de rezultatele muncii lui.

Explorând mediul, copiii descoperă şi alte aspecte ale vieţii sociale care le plac mult şi care le dau posibilitatea să trăiască sentimente puternice contribuind din plin la educarea dragostei faţă de poporul nostru, faţă de datinile şi obiceiurile românilor, faţă de sărbătorile naţionale.

Pe fondul acelor trăiri intense, educatoarea transmite copiilor cunoştinţe despre ceea ce reprezintă fiecare eveniment, motivele pentru care este sărbătorit.

Organizarea instruirii

Învăţământul actual înclină balanţa de la informative spre formative, de la cantitate spre calitatea cunoştinţelor, permite şcolii pregătirea şi formarea noilor generaţii de tineri potrivite unor nevoii sociale specifice, legate de economia de piaţă, de noile tipuri de profesionalizare.

Accentul se pune deci, nu pe „cât" se învaţă, ci pe „cum" se învaţă, aşa cum remarca Alvin Foffer – *„analfabetul de mâine nu va fi cel care nu va şti să citească, ci va fi cel care nu a învăţat cum să înveţe"*, se pune deci accent pe însuşirea intrumentelor de lucru, incusiv a tehnicilor de informare, urmărind cultivarea la copii a stilului de muncă independent.

În învăţământul modern dobândeşte o importanţă tot mai mare organizarea instruirii care situează elevul pe prim plan, punându-se accent pe însuşirea instrumentelor de lucru, inclusiv a tehnicilor de informare, urmărind cultivarea la elevi a stilului de muncă independent. De asemenea, se pune accent pe efortul (individual sau colectiv) de descoperire personală a legăturilor lumii reale prin observare, investigare, experimentare, cercetare.

Considerând că dezideratele majore ale învăţământului formativ pot fi folosite şi bine realizate prin aportul care-l aduc activităţile de cunoaşterea mediului înconjurător, prin activitatea de observare practică, de experimentare, de lucrări practice iniţiate în cadrul acestui tip de activităţi, cât şi prin activităţi complementare şi extraşcolare, ne-a preocupat găsirea celor mai elocvente aspecte ale educării preşcolarilor pentru cunoaşterea mediului.

Pentru o reuşită deplină este necesar ca preşcolarul să trăiască experienţa de cunoaştere, să se angajeze în procesul de cunoaştere să se implice în acest proces, să participe cu mult interes pentru a cunoaşte cât mai mult din tainele naturii, din viaţa plantelor, animalelor, fenomenelor din natură, cât şi contribuţia omului la protecţia mediului înconjurător.

Observaţia în natură şi în activitatea economică a oamenilor consituie unul din principalele izvoare de cunoaştere.

A observa înseamnă a percepe fenomenele şi obiectele în condiţii naturale, în scop de a descoperi legăturile lor interne.

La vârsta preşcolară asistăm la o mare extensie a spaţiului în care „se mişcă copilul".

Cum noile spaţii de viaţă conţin multe obiective incitante, încep să fie vitalizate o serie de trebuinţe psihologice ale copilului, dintre acestea trebuinţa de cunoaştere, de investigare, fiind extrem de importante.

Copilul preşcolar, din dorinţa de a afla, de a şti şi cât mai multe lucruri, manifestă o curiozitate vie şi permanentă.

Dar, pentru satisfacerea trebuinţei de cunoaştere, el trebuie să fie instrumentat din punct de vedere psihic, adică să dispună de procese, funcţii, însuşiri şi capacitate psihică care să-i permită a lua în „stăpânire" noile obiective şi fenomene.

Ca urmare, procesele sensorial-perceptive, atât de strâns legate de cele motorii şi acţionale, sunt *„obligate să suporte o serie de transformări, să se cizeleze, să se modeleze, să se perfecţioneze în conformitate cu particularităţile de vârstă"*.(1)

Cunoaşterea pe cale senzorială este prima cale de cunoaştere, gândirea copilului preşcolar născându-se şi formându-se în procesul perceperii active a obiectelor şi fenomenelor din mediul înconjurător.

Prin contactul direct cu natura, cu frumuseţile şi transformările ei, copiii au posibilitatea să vadă totul de aproape.

Concluzii

Din practica didactică la preşcolari, am constatat că aceştia vin din familie cu o serie de noţiuni greşite, eronate, despre vieţuitoare, fenomene ale naturii şi cauzalitate.

Pentru depăşirea acestor dificultăţi am căutat să proiectăm şi să realizăm demersuri didactice eficiente, având drept obiective:

- să identifice elementele mediului, pe baza observării realităţii obiective înconjurătoare;
- să dobândească un sistem coerent de cunoştinţe despre mediul înconjurător;
- să perceapă caracterul unitar al mediului;
- să utilizeze aparate şi intrumente de lucru, în scopul formării deprinderii de studiu;
- să capete deprinderi de îngrijire a mediului, a sănătăţii;
- să apere şi să ocrotească natura.

Bibiliografie:

1. Ionescu, M.; Radu I. – *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2004;
2. Momanu, Mariana – *Introducere în teoria educaţiei*, Iaşi, Editura „Polirom", 2002.

Scanned with OKEN Scanner

FOLOSIREA JOCULUI DIDACTIC ÎN CADRUL ORELOR DE CUNOAŞTEREA MEDIULUI ŞI ŞTIINŢE ALE NATURII

(THE USE OF THE DIDACTIC GAME DURING CLASSES OF NATURAL SCIENCES)

inst. Cecilia Dămoc,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Săbăoani, jud. Neamţ

Abstract:
Through the discipline of natural sciences we aim at students being able to observe and perceive the world as a whole with different component parts between which characteristic processes and phenomena occur. During these classes one can apply the following types of games: of recognition and association (organized within the classroom, individually; organized within the classroom, in pairs or group; organized in large areas, in pairs and group) and games of competition (played between two teams).

Contactul copilului cu natura

Prin studiul disciplinelor Cunoaşterea mediului şi Ştiinţe ale naturii, se urmăreşte ca elevii să observe şi să perceapă lumea ca un întreg cu diferite elemente componente, între care au loc procese şi fenomene caracteristice şi să fie stimulat interesul elevilor pentru cunoaştere. Învăţarea trebuie să se dezvolte în mod normal, pornind de la ceea ce ştie elevul către descoperirea, pe cale experimentală, a varietăţii naturii şi fenomenelor. Rolul învăţătorului este acela de a-l ghida pe elev în descoperirea naturii printr-un contact direct cu aceasta.

Jocul didactic ca metodă modernă

Revoluţia ştiinţifică şi tehnică determină, pe multiple căi şi în variate forme, necesitatea obiectivă a realizării unor mutaţii profunde în metodele de predare.

Modernizarea metodelor semnifică înnoirea şi înviorarea metodelor tradiţionale prin aplicarea lor în sens euristic, precum şi corelarea judicioasă şi echilibrată a metodelor tradiţionale inovate cu cele nou apărute.

Contrar teoriilor care consideră că jocul nu se include în mod normal în procesul de învăţământ (H. A. Franke ş.a.), practica demonstrează că metoda jocului didactic poate fi considerată o modalitate de educaţie pusă în slujba dezvoltării gândirii, a capacităţii de percepţie şi de formare a unor reprezentări corecte despre lumea înconjurătoare.

Jocul aduce activităţii didactice un plus de atractivitate, de spontaneitate, de bună dispoziţie, restabilind un echilibru între nevoia de varietate şi de divertisment a elevilor din ciclul primar şi rigurozitatea impusă de necesitatea parcurgerii ordonate a curriculum-ului şcolar.

Metoda jocurilor valorifică avantajele lucrului de grup. Ea stimulează interdependenţa, cooperarea, responsabilitatea, influenţează relaţiile dintre elevi, dinamizându-i şi pe cei mai timizi, ducând astfel la creşterea coeziunii clasei.

Organizarea jocului didactic

Învăţătorul trebuie să aibă grijă ca jocul să se desfăşoare cu toată seriozitatea, astfel încât atingerea obiectivelor să nu fie periclitată de amuzamentul creat. Astfel, învăţătorul trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte:

- obiectivele să fie prezentate în mod clar şi succint;
- regulile să fie înţelese de către toţi elevii;
- distribuţia rolurilor să se facă în aşa fel încât să stimuleze dezvoltarea personalităţii elevilor (fiecare poate avea acces la orice rol);
- sarcinile de lucru să fie corespunzătoare cu obiectivele şi să respecte particularităţile de vârstă;
- să se asigure de la începutul jocului toate materialele de care au nevoie elevii;
- să dea indicaţii atunci când este nevoie, fără a interveni în desfăşurarea jocului;
- să-şi îndeplinească rolul de coordonator, moderator, putând orienta în mod discret desfăşurarea jocului, fără a prelua conducerea.

Jocuri didactice cu alicabilitate în predarea ştiinţelor naturii

Exemple de jocuri didactice aplicabile în cadrul acestor discipline:

I. Jocuri de recunoaştere şi asociere

Aceste jocuri sunt utile ca aplicaţii la lecţiile care studiază diferite medii de viaţă. Se pot juca individual sau în grup, în clasă sau în afara clasei. În toate aceste variante, scopul este fixarea noţiunilor de referinţă la diferite medii de viaţă.

a) Jocuri de recunoaştere şi asociere organizate în clasă, individual

Pentru organizarea jocului în clasă, individual, se distribuie elevilor desene care reprezintă diferite medii de viaţă, precum şi plantele şi animalele specifice acelor medii; printre acestea apare încă una care trebuie să fie identificată de elevi (de exemplu un pinguin pe malul unei bălţi sau un cactus într-o pădure). Elevii trebuie să recunoască nepotrivirea şi să indice (prin notare pe caiet) mediul potrivit pentru vieţuitoarea respectivă.

b) Jocuri de recunoaştere şi asociere organizate în clasă, pe grupe sau colectiv

Pentru organizarea jocurilor în acest fel, elevii primesc decupaje cu plante şi animale specifice diferitelor medii de viaţă; aceştia trebuie să le lipească pe un poster pe care s-a trecut ca titlu mediul de viaţă respectiv.

c) Jocuri de recunoaştere şi asociere organizate în spaţii largi, pe grupe sau colectiv

Pentru organizarea jocului în clase în care se poate crea un spaţiu de joc prin deplasare mobilierului sau pentru jocuri desfăşurate în afara clasei, pe grupe sau colectiv, elevii trag la sorţi bileţele pe care sunt trecute nume de plante şi animale, precum şi caracteristici ale mediului şi trebuie să se grupeze între ei. Bileţelele pot da indicaţii referitoare la un mediu de viaţă sau multe altele.

II. Jocuri de competiţie

Un joc de competiţie se joacă cu două echipe şi durează circa 10-15 minute. Poate fi folosit la sfârşitul lecţiei, având funcţia de fixare şi evaluare a cunoştinţelor asimilate.

Clasa se împarte în două echipe. Fiecare echipă, în momente stabilite dinainte, pune întrebări celeilalte echipe, referitor la noţiunile din lecţia predată. Întrebările se stabilesc în grup, de comun acord, apoi unul dintre elevi, care are rolul de purtător de cuvânt al echipei, citeşte pe rând, întrebările la care echipa adversă trebuie să răspundă.

a) *Jocul Adevărat – Fals*

Pentru fiecare noţiune pusă în discuţie se emite o afirmaţie adevărată şi una falsă. Echipa care primeşte aceste afirmaţii trebuie să identifice care este afirmaţia adevărată şi care e cea falsă. Cele două afirmaţii nu trebuie să fie contradictorii.

Fiecare identificare corectă aduce câte un punct echipei care a primit afirmaţiile. Dacă identificarea nu a fost corect făcută, punctele corespunzătoare acesteia revin echipei care a emis afirmaţiile.

De exempu, pentru lecţia Alcătuirea corpului unui animal se pot considera următoarele afirmaţii:

- Păsările au două perechi de aripi. (F)
- Păsările au două picioare. (A)

Indiferent dacă echipa adversă a identificat sau nu afirmaţiile corecte, învăţătorul trebuie să precizeze care sunt

Scanned with OKEN Scanner

acestea.

Aceste jocuri îi familiarizează pe elevi cu testele grilă.

b) *Jocul Recunoaşte personajul*

Echipa care pune întrebările alege afirmaţia care să descrie o fiinţă, o parte a corpului unei fiinţe, un corp fără viaţă, o calitate a acestuia, un mediu de viaţă etc.

Echipa adversă trebuie să recunoască, după descriere, obiectul sau personajul sugerat de echipa care a făcut afirmaţiile. Dacă echipa recunoaşte, atunci primeşte punctajul stabilit de comun acord, dacă nu, punctele revin echipei care a făcut afirmaţiile. Rolurile se pot schimba. Şi în acest joc învăţătorul trebuie să precizeze răspunsul corect.

Punctajul se acordă întregii echipe, ceea ce stimulează cooperarea dintre membrii acesteia. Este bine ca echipele să fie formate prin tragere la sorţi, pentru a preveni stereotipurile de rol şi apariţia neînţelegerilor. Învăţătorul poate transforma punctele în calificative pe care să le acorde elevilor individual.

Aplicaţii practice

Voi descrie în continuare două jocuri care se pot folosi în ciclul primar, la Cunoaşterea mediului/ Ştiinţe ale naturii.

1. *Jocul Anotimpurile*

In acest joc scopul este fixarea cunoştinţelor privind reprezentările elevilor despre timp. Se poate folosi la clasa I sau a II-a.

Sarcina didactică: familiarizarea elevilor cu ordinea cronologică a lunilor şi a anotimpurilor.

Material didactic:

- 12 cartonaşe dreptunghiulare cu dimensiunea 15/5 cm, pe care sunt scrise lunile anului (fiecare cartonaş cu denumirea unei luni);
- 4 cartonaşe cu dimensiunile de 10/15 cm, fiecare reprezentând aspecte specifice şi denumirea anotimpului respectiv.

a) *Pe grupe* – Se amestecă cele 12 cartonaşe şi se împart primilor 12 elevi. Învăţătorul ridică unul din cele 4 cartonaşe care reprezintă un anumit anotimp, de exemplu iarna. Elevii care au cartonaşele cu lunile acestui anotimp ies în faţă şi se aşază în ordinea corectă, după care primul elev va spune: Iarna are trei luni, decembrie (şi va arăta cartonaşul), al doilea va continua „ianuarie" şi va arăta cartonaşul etc. Se procedează la fel cu celelalte anotimpuri.

După aceea, cartonaşele se împart altor copii, procedându-se astfel până iau parte la joc toţi copiii. Câştigă echipa de 12 copii care nu fac nicio greşeală.

b) *Individual – (variantă)* Conducătorul de joc întreabă: „Care sunt lunile anului?" Elevii care au cartonaşele cu lunile anului ies în faţa clasei şi se aşază pe rând în ordinea cronologică a lunilor, pronunţând numele lunii de pe cartonaş; în momentul în care sunt toţi în faţă, cei care vor răspunde corect vor primi câte un punct, iar cei care vor greşi, 0 puncte. Jocul se reia de trei ori şi vor fi declaraţi învingători cei care vor totaliza cel mai mare număr de puncte.

2. *Jocul Ce anotimp este? (individual)*

Acest joc are acelaşi scop ca cel precedent, însă sarcina sa este mai grea.

Material didactic:

- o planşă pe care vor fi cusute 4 buzunăraşe de pânză cu dimensiunile de 15/8 cm; deasupra fiecărui buzunar se va scrie denumirea unui anotimp;
- cartonaşe sau foi de hârtie cu dimensiunea de 10/4cm; pe ele se vor scrie câte o propoziţie cuprinzând o anumită acţiune şi unele indicaţii despre anotimpul în care ea se petrece.

Exemplu: Copiii se joacă cu zăpadă./ Vine Moş Crăciun./ E ger mare./ A îngheţat râul./ Au înflorit ghioceii./ A încolţit iarba./ Zăpada s-a topit./ Au sosit păsările călătoare./ Vacanţa mare a sosit./ S-a copt grâul./ Copiii se duc la scăldat./ Irina face plajă./ A început şcoala./ Au plecat păsările călătoare./ Se culeg strugurii./ A început culesul porumbului.

Jocul se desfăşoară individual. Se amestecă toate cartonaşele cu propoziţii şi se aşază cu faţa în jos pe catedră. Un elev vine şi trage un cartonaş, citeşte tare propoziţia, apoi o introduce în buzunăraşul corespunzător anotimpului. Cei care recunosc anotimpul după caracteristicile sau indicaţiile date de propoziţie vor fi notaţi cu plus, iar la sfârşit evidenţiaţi.

După două-trei repetări, pentru complicare se poate cere elevilor să reproducă în scris toate propoziţiile care au fost introduse la un anumit anotimp. Pentru fiecare propoziţie redată corect elevii vor primi câte un punct. Vor fi declaraţi câştigători elevii care au obţinut cel mai mare număr de puncte.

Concluzie

Jocurile didactice asigură îmbinarea şi toate tranziţiile spontane posibile între elementele distractive şi cele de muncă, de învăţare în ideea că, treptat, aceasta din urmă va avea câştig de cauză în final.

Bibliografie:

1. Fătu, Sanda; Stroe, Felicia; Stroe, Constantin; Cîrstoiu, Jeanina; Ciolac-Russu, Anca – *Didactica disciplinei Ştiinţe ale naturii pentru învăţători*, Bucureşti, Editura „Corint", 2008;
2. Popovici, Constantin; Gheba, Lucreţia; Chitic, Olimpia; Popovici, Elena – *Culegere de jocuri didactice, pentru clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2006.

PARTENERI PENTRU UN MEDIU CURAT

(PARTNERS FOR A CLEAN ENVIRONMENT)

inst. Lilia Erimia,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Mihai Eminescu", Roman, jud. Neamţ
înv. Gheorghe Hârţan,
Şcoala cu Clasele I-IV, Stejaru, com. Avereşti, jud. Neamţ

Abstract:

The issues connected to the environment constitute one of the staple preoccupations of contemporaneity. Forming an ecological consciousness is very important for any educational undertaking. Achieving ecological education requires the student's involvement in the protection of the environment, his participation to solving environmental issues. The educational ecological project constitutes an accessible form of direct implication of all participants in forming the respect for the environment.

Omul şi mediul

Distrugerea sau degradarea continuă a naturii, a locurilor de joacă ale copiilor reprezintă semnale de alarmă pentru viitor. Ocrotirea mediului este o necesitate majoră generată de certitudinea că oamenii sunt parte integrantă din natură şi nu superiorii acesteia. Copiii personali sau elevii noştri sunt martori la deteriorarea mediului din aşezarea în care locuiesc, de aceea, dorinţa lor de a se implica în rezolvarea problemelor de mediu este pe deplin justificată. Pentru că pregătirea în sprijinul ocrotirii naturii începe de la vârsta copilăriei, protecţia mediului fiind una dintre datoriile sfinte ale omului, considerăm că este momentul să acordăm o

Scanned with OKEN Scanner

importanţă deosebită educaţiei ecologice a şcolarilor.

Proiectele educaţionale ecologice

Rolul primordial în educaţia ecologică privind mediul înconjurător îl are şcoala, deoarece aici este locul organizat în care li se asigură transmiterea de cunoştinţe, formarea deprinderilor şi dezvoltarea atitudinilor pozitive faţă de problemele mediului.

Cunoaşterea responsabilă a mediului înconjurător oferă copiilor ocazia de a gândi, a învăţa, de a-şi dezvolta curiozitatea şi interesul pentru anumite aspecte din lumea înconjurătoare. Proiectul educaţional ecologic are, ca beneficiar secundar, comunitatea locală. Protejarea şi înfrumuseţarea mediului este una dintre ţintele propuse de un astfel de proiect. Atitudinea faţă de natură se formează şi se afirmă în strânsă legătură cu cunoştinţele teoretice dobândite în procesul instructiv-educativ, cu convingerile şi cu activitatea practică în raport cu mediul înconjurător.

Obiectivul general poate viza formarea şi dezvoltarea unui mod de gândire ecologic în rândul elevilor, cadrelor didactice, comunităţii, prin organizarea unor activităţi concrete de ecologizare şi înfrumuseţare a mediului. În acest mod se vor stabili conexiuni între om şi mediu, conştientizând rolul important pe care îl joacă un mediu curat în viaţa omului. Prin diversitatea activităţilor de întreţinere a diverselor tipuri de vegetaţie, lucrări de colectare şi selectare a deşeurilor, măturare, săpare, greblare, tăiere şi sădire de plante, refacere şi constituire de spaţii verzi şi garduri vii.

Ca obiective de referinţă putem stabili îmbogăţirea sferei de reprezentări şi noţiuni despre natura şi fenomenele naturale, a cauzelor care le determină, descoperirea frumuseţilor naturii, trezirea interesului pentru înţelegerea importanţei educaţiei ecologice. Numai ocrotind natura din jurul nostru, elementele ei, ne asigurăm o viaţă fără pericol de îmbolnăvire. Activităţile teoretice de educaţie ecologică vor fi îmbinate şi completate cu activităţi practice şi alte activităţi de cunoaştere a mediului, ţinând seama de disponibilităţiele, necesităţile şi opţiunile colectivelor de copii şi părinţi, de problemele satului şi oraşului.

Activităţi de această manieră vor stimula munca în echipă, vor îmbogăţi comunicarea în şcoală, între şcoală şi comunitate, vor asigura rezolvarea problemelor din vecinătatea şcolii, dezvoltarea unei conştiinţe ecologice. Creşterea nivelului de educaţie al elevilor, cadrelor didactice şi cetăţenilor în spiritul protecţiei mediului va reprezenta produsul finit al unui astfel de proiect ecologic.

Aplicaţie practică

Pentru că a venit momentul să ne ocupăm mai mult de educaţia ecologică a copiilor ne-am propus să venim în ajutorul lor cu un program educaţional formativ-informativ, având drept obiectiv formarea deprinderilor şi a atitudinii pozitive şi active de protejare, refacere, conservare a resurselor din mediul înconjurător. Impreună am decis organizarea unui proiect-parteneriat ecologic. Activităţile se vor desfăşura cu elevii claselor I-III, cu predare simultană (Şcoala Stejaru) şi a IV-a (Şcoala „Mihai Eminescu", Roman) şi vor aborda mai multe laturi ale educaţiei: civică, estetică, fizică, vizând astfel anumite dimensiuni formative.

În ceea ce urmează, vom împartăşi din modul de concepere a unui proiect care are drept titlu „Copiii fericiţi într-un mediu curat!"

1. *Scop*:

- stimularea motivaţiei pentru ocrotirea naturii;
- formarea unor atitudini ecologice active şi responsabile care să determine manifestarea unor conduite adecvate ale elevilor în raport cu mediul natural;
- cooperarea elevilor în acţiuni concrete de cunoaştere şi intervenţie practică pozitivă în ceea ce priveşte mediul înconjurator, ocrotirea acestuia;
- educarea ecologică a copiilor, formarea competenţelor acestora pentru participarea la realizarea unor activităţi privind protejarea mediului înconjurător prin cunoaşterea valorilor naturale.

2. *Obiective:*

- stabilirea unor relaţii de comunicare/ informare între elevii celor două clase, din aşezări diferite: sat-oraş;
- formarea deprinderilor de a colecta şi a recupera materiale reciclabile;
- dezvoltarea abilităţilor de utilizare a uneltelor şi a materialelor specifice realizării unor lucrări practice de refacere, îngrijire şi protecţie a mediului;
- stimularea creativităţii şcolarilor prin recondiţionarea şi utilizarea materialelor refolosibile din hârtie, plastic, textile care vor fi transformate în diferite obiecte ce vor fi expuse în cadrul unei expoziţii;
- dezvoltarea capacităţii elevilor de a proiecta şi desfăşura activităţi ecologice pentru şcoală şi comunitate;
- formarea unor convingeri, atitudini şi deprinderi de păstrare a propriei sănătăţi şi a mediului înconjurător;
- sensibilizarea comunităţii în privinţa problemelor de mediu, prin atitudinile şi activităţile elevilor;
- eficientizarea procesului instructiv-educativ, prin activităţile concrete desfăşurate.

3. *Rezultate aşteptate*:

- crearea şi menţinerea spaţiului verde, atât în satul, cât şi în oraş;
- determinarea unui număr cât mai mare de copii să participe activ şi responsabil în activităţile de recuperare, recondiţionare şi reciclare a deşeurilor;
- schimbarea atitudinii copiilor în ceea ce priveşte participarea şi afirmarea în acţiuni de grup;
- identificarea unor soluţii comune în ceea ce priveşte ocrotirea mediului;
- obiectivele proiectului să trezească interes şi în rândul altor cadre didactice, a reprezentanţilor unor instituţii locale, cât şi a părinţilor care se implică în realizarea acţiunilor propuse.

4. *Resurse*:

a) materiale şi financiare

- cheltuieli pentru achiziţionarea de materiale consumabile;
- saci din plastic, materiale şi unelte necesare desfăşurării activităţilor (greblă, sapă, hârleţ), mape, coli de scris, pliante, markere, vopsea, placaj, pensule, cameră video, aparat foto, mănuşi plastic, seminţe de flori, arbuşti, CD-uri;

b) temporale: şase luni (ianuarie-iunie);

c) spaţiale;

d) informaţionale:

- publicaţii de specialitate (programa şcolară, atlase, reviste etc.);
- pliante.

5) *Strategii de realizare*:

- *Forme*: activităţi comune între elevii şcolilor implicate (activităţi parteneriale).
- *Metode şi procedee*: activităţi de informare, activităţi practice, expunerea, explicaţia, concursul, munca în echipe, desene, afişe, portofoliul.

6) *Planul de realizare a proiectului*:

Etapa de informare

- *Activităţi*: strângerea de informaţii pentru tematica proiectului;
- *Acţiuni:*

- studierea bibliografiei;
- stabilirea obiectivelor şi a conţinutului proiectului;
- informarea resurselor umane cu privire la obiectivele proiectului.

Etapa de desfăşurare propriu-zisă a activităţilor

- *Activităţi:*

- desfăşurare activităţilor practice de recuperare a deşeurilor;
- desfăşurarea activităţilor de recondiţionare a deşeurilor,
- plantarea de arbori şi plante ornamentale;

Scanned with OKEN Scanner

- amenajarea de expoziţii pentru prezentarea produselor realizate;
- întocmirea unui calendar ecologic, afişe, desene.

• *Acţiuni*

- colectarea, de către celevi, a materialelor refolosibile;
- confecţionarea diverselor obiecte din plastic, hârtie, textile;
- expunerea obiectelor realizate;
- informare cu privire la acţiunile şi rezultatele proiectului.

Etapa de evaluare a rezultatelor

• *Activităţi*

- aprecierea activităţilor copiilor;
- analiza etapelor şi a rezultatelor;
- diseminarea informaţiilor.

• *Acţiuni*

- redactarea rezultatelor finale în diferite publicaţii şi cu diferite ocazii (miniexpoziţii);
- realizarea de expozitii.

Evaluarea proiectului:

a) *ecologic*: modul de manifestare a atitudinilor responsabile şi active faţă de problema mediului înconjurător (interes, curiozitate, implicare, acţiuni practice comune);

b) *psihologic*: dezvoltarea colaborării şi comunicării în echipă, între elevii de la clasele partenere, din cele două şcoli;

c) *pedagogic*: climatul bazat pe încredere, pe susţinerea în participarea la concursuri şi la realizarea celorlalte activităţi, dobandirea de abilităţi practice cu caracter ecologic;

d) *social*: numărul mare de şcolari şi părinţi participanţi la activităţi, cantitatea şi calitatea obiectelor confecţionate din deşeuri, calitatea spaţiului verde din împrejurimile şcolii, din comună.

Se vor realiza portofolii cu materialele efectuate în cadrul activităţilor, identificându-se noi posibilităţi de extindere şi dezvoltare. Pe CD-uri/ aparat foto se vor înregistra aspecte de la activităţile proiectului.

Concluzie

Alegerea activităţilor celor mai potrivite s-a facut ţinând cont de propunerile elevilor din ambele şcoli. Calendarul lor a avut în vedere locaţii diferite, titluri cât mai sugestive. Pentru fiecare cadru didactic implicat într-un astfel de proiect, acest aspect impune multă imaginaţie şi implicare afectivă.

Bibliografie:

1. Nicolaescu, Gh. – Educaţia pentru mediu, Piteşti, Editura „Carminis", 2002;
2. *** – *Revistă de informare şi cultură didactică*, Nr. 2-3, Craiova, Editura „Didactica Nova", 2005.

MELATONINA – HORMONUL CARE REGLEAZĂ „CEASUL INTERN" AL ORGANISMULUI

(MELATONIN – THE HORMONE THAT REGULATES THE BODY'S "INNER CLOCK")

prof. Cerasela Crăciun,
Colegiul Naţional „Mihai Eminescu", Buzău

Abstract:

Sleep constitutes one of the vital needs of the body as do air, water and food. It is a complex process that has a nervous as well as endocrine regulation by help of hormones. The most important hormone that influences a person's sleep is melatonin, a hormone produced mainly in the dark by the cells of the epiphyseal gland at the basis of the brain. Melatonin fulfils more roles in the body having effects of inducing sleep, delaying old age and maintaining good health.

Pe scurt despre somn

Somnul este un proces complex care este reglat nervos, dar şi endocrin cu ajutorul hormonilor. Cel mai important hormon care influenţează somnul este melatonina, hormon secretat în principal de celulele glandei epifize de la baza creierului, la întuneric. Melatonina îndeplineşte mai multe roluri în organism, având efecte de inducere a somnului, de întârziere a îmbătrânirii şi de menţinere a sănătăţii.

Importanţa somnului pentru organism

Somnul constituie una dintre nevoile vitale ale organismului, aşa cum sunt aerul, apa, hrana. Somnul care ne răpeşte o treime din viaţă ne protejează de boli cardiovasculare, tulburări nervoase şi ne ajută să evităm accidentele.

Somnul este caracterizat de o serie de modificări ale ritmului biologic. Este vorba de scăderea influxurilor senzoriale, a frecvenţei respiratorii, tensiunii arteriale, a frecvenţei bătăilor inimii şi a secreţiilor digestive, a temperaturii corpului precum şi relaxarea musculaturii.

O serie de procese se intensifică în timpul somnului. De exemplu: creşte producţia anumitor hormoni în sânge. Cicatrizarea unor răni sau tăieturi se accelerează. Astfel s-a constatat, de exemplu, că in timpul somnului profund, când hormonii prezintă maximul de secreţie, se poate produce anihilarea lor medicamentoasă (de exemplu cu antibiotice), ceea ce duce la perturbarea somnului profund.

Somnul şi sinteza de hormoni

Unii hormoni indispensabili bunei funcţionări a organismului sunt produşi numai in timpul somnului. Este vorba despre cortizol, hormonul creşterii, şi melatonină. În timp ce dormim, temperatura corpului şi tensiunea arterială scad, iar ritmul cardiac încetineşte. În aceste situaţii intră în acţiune cortizolul, hormon cu acţiune antiinflamatoare.

De asemenea, în timpul somnului este secretat hormonul de creştere, care la copii stimulează creşterea, iar la adulţi reglează metabolismul şi producerea de grăsimi.

Cel de-al treilea hormon produs de organismul uman în somn este melatonina, cunoscută ca agent antiimbătrânire. Melatonina reglează ciclul zi-noapte al organismului, fiind important pentru sănătatea fizică şi emoţională, pentru performanţele intelectuale.

Melatonina, numită şi „ceasul corpului", este un inductor natural al *somnului.*

Variaţiile secreţiei de melatonină

Melatonina este un derivat al nucleului indolic, (N-acetil-5-methoxitriptamina), fiind produsă de către celulele glandei pineale (epifiza), care este o glandă mică localizată la baza creierului, dar şi de celule ale retinei sau ale tractului digestiv, celule ale măduvei osoase sau epiteliale şi care e implicată în „semnalizarea timpului din zi" sau a „momentului din an".

Se găseşte la toate fiinţele vii, de la alge şi până la oameni, la nivele care variază în cadrul ciclului nictemeral. E metabolizată rapid în ficat. Melatonina este o substanţă foarte lipofilă şi difuzează rapid în organism.

Interesant e că melatonina e sintetizată şi de unele plante cum sunt orezul şi ovăzul. De asemenea, tomatele sau bananele conţin cantităţi deloc neglijabile de melatonină.

Producerea şi eliberarea de melatonină este stimulată de întuneric şi este inhibată de lumină. Nivelul acestui hormon înregistrează variaţii şi în timpul nopţii. El începe să crească la apariţia întunericului, atinge vârful maxim de producţie între 2 şi 4 dimineaţa şi scade în a doua jumătate a nopţii.

Nivelele reduse de lumină pot afecta producerea melatoninei, în timp ce suprailuminarea o poate inhiba (lumina albastră afecteaza cel mai mult sinteza hormonului).

De asemenea, producerea de melatonină se diminuează odată cu înaintarea în vârstă, încă înainte de perioada de adolescenţă.

Scanned with OKEN Scanner

Secreţia de melatonină şi vârsta umană

La om, există variaţii privind sinteza de melatonină în funcţie de vârstă. Astfel, dacă înainte de pubertate nivelul sangvin maxim al melatoninei în perioada nopţii este de aproximativ 120 pg/ml, în jurul vârstei de 30 de ani, aceste niveluri scad la jumătate, iar la 60 de ani, nivelurile de melatonină din sânge sunt în mod obişnuit de 5 pg/ml sau chiar mai puţin. Deci există un declin rapid al sintezei de melatonină în îmbătrânire.

Există variaţii ale nivelului de melatonină şi în funcţie de anotimpul traversat. Astfel s-a observat că nivelul este maxim vara şi apoi din ce în ce mai diminuat primăvara, toamna şi iarna.

Informaţia legată de prezenţa întunericului sau a luminii este transmisă de la retină la glanda pineală prin intermediul nucleului suprachiasmatic din hipotalamus şi a sistemului nervos simpatic.

În timpul orelor cu lumină, celulele receptoare de la nivelul retinei sunt hiperpolarizate şi convertesc lumina în semnale electrice care sunt transmise la nucleii suprachiasmatici din hipotalamus, în principal pe calea fasciculului retinohipotalamic.

Nucleii suprachiasmatici reprezintă ceasul biologic al mamiferelor, ei fiind alcătuiţi din celule ganglionare fotosenzitive responsabile pentru ritmul circadian.

De aici, mesajele (informatiile luminoase) sunt transmise pe calea coarnelor laterale ale măduvei spinării la neuronii ganglionilor simpatici cervicali superiori, ale căror terminaţii axonale fac sinapsă la suprafaţa pinealocitelor (celulelor epifizei).

Sinteza melatoninei

Precursorul direct al melatoninei este serotonina, sintetizată în mod natural în celulele epifizei din L-triptofan, un aminoacid esenţial.

Transformarea triptofanului în serotonină are loc în două etape:

- hidroxilarea triptofanului în 5-hidroxitriptofan, sub acţiunea enzimei triptofan hidroxilaza;
- decarboxilarea 5-hidroxitriptofanului în serotonină,

Transformarea serotoninei în melatonină cuprinde, de asemenea, două etape:

- acetilarea grupării -NH2 de către enzima N-acetil transferaza şi formarea N acetil- serotoninei;
- metilarea grupării -OH în poziţia 5 sub acţiunea enzimei hidroxiindol-O-metiltransferaza (HIOMT), enzimă care catalizează transferul grupării metil de la S-adenozil-metionina.

Rolurile melatoninei

Cercetările efectuate au demonstrat că melatonina are numeroase efecte benefice asupra organismului.

- este un puternic antioxidant, cu o eficacitate mare în combaterea radicalilor liberi;
- reglează sistemul endocrin, controlând declanşarea ciclului menstrual sau a menopauzei;
- creşte capacitatea de apărare a organismului;
- reglează ceasul biologic la persoanele care suferă de tulburări de somn;
- creşte frecvenţa somnului cu vise; se pare că doze crescute de melatonină cresc frecvenţa somnului cu vise.
- vindecă osteoporoza; există o legatură între nivelul scăzut de melatonină la femei după menopauză şi declanşarea osteoporozei.

Concluzie

Nivele scazute de melatonină apar la femei după menopauză, la cei cu anxietate, anorexie şi depresie, precum şi la cei care suferă de depresie toamna şi iarna (datorită scăderii duratei luminii naturale). De asemenea, scăderea melatoniei este un factor de risc pentru producerea cancerului de sân sau a bolii Alzheimer.

Bibliografie:

1. Ispas, prof. univ. dr. Alexandru-Teodor – *Anatomia şi fiziologia omului*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000;
2. Reiter, ph. d. dr. Russel J. – *Melatonina*, Bantam Books, 1996.

EFECTELE ORGANISMELOR MODIFICATE GENETIC

(THE EFFECTS OF THE GENETICALLY MODIFIED ORGANISMS)

prof. Lăcrămioara-Marinela Rotaru-Anghelescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Petru Muşat", Siret, jud. Suceava

Abstract:

Genetic engineering is, without doubt, the leading point of today science, not only of biological sciences. At the same time, the controversies in this filed are stronger than ever. The positive effects of genetic manipulation are beyond questioning: producing insulin, growth hormone, vaccines and antibodies, creating diseases, pests and chemical resistant organs. On the other hand, genetic pollution of the environment by using genes that are specific to the wild life, the growing increase of allergic, neurological and metabolical diseases that occur through the use of genetically modified organisms make us wonder about the medium and long term consequences.

Genetica ca ştiinţă

Nicio ştiinţă nu a cunoscut un mai mare avânt decât genetica în ultimii 100 de ani, niciuna nu a reuşit în mai mare măsură să schimbe percepţia despre om şi locul lui în univers. Pornind de la descoperirea primelor legi ale eredităţii de către Gregor Mendel în 1866 şi reconfirmarea lor în 1900, trecând pe la descoperirile în ceea ce priveşte ereditatea cromozomială ale lui Th. Morgan şi la descoperirea structurii ADN-ului de către J. Watson, F. Crick şi M. Wikins în 1953, genetica a dat măsura posibilităţilor sale începând cu anii 1970, odată cu primii paşi pe calea ingineriei genetice.

Ingineria genetică

Ingineria genetică sau tehnologia ADN-ului recombinat are la bază o serie de tehnici capabile să transfere gene de la un organism la altul. Cercetările în acest domeniu al geneticii au avut un impact covârşitor în ceea ce priveşte înţelegerea modului de expresie şi transmitere a genelor.

Dezbaterile pe seama efectelor organismelor modificate genetic (OMG) asupra omului şi mediului, în viitorul mai mult sau mai puţin îndepărtat, sunt dintre cale mai aprinse. Părerile experţilor pendulează între cele două extreme, de la ideea că OMG reprezintă soluţia pentru revoluţionarea domeniilor medical, agricol şi social până la aceea că sunt un pas spre distrugerea speciei umane şi a lumii în care trăim.

Utilizarea OMG

Utilizarea OMG (organisme modificate genetic) s-a impus mai ales în domeniul agricol, încercările fermierilor de a reduce costurile, de a utiliza soiuri noi cu proprietăţi nutritive ridicate găsindu-şi răspuns. Implicarea unor mari companii internaţionale a dus în timp la un avânt fără precedent al cercetărilor, cu rezultate peste aşteptări.

Un prim aspect avut în vedere a fost crearea de organisme rezistente la acţiunea erbicidelor, pentru aceasta realizându-se transferul de gene de la bacterii (de exemplu,

Scanned with OKEN Scanner

Streptomyces hydroscopicus, *Streptomyces viridochromogenes*) la plante cum ar fi tutunul, rapiţa, porumbul, orezul, grâul, soia etc., fapt care permite utilizarea unei cantităţi mai mici de substanţe chimice, cunoscute ca având toxicitate ridicată şi reprezentând poluatori de prim rang. Dată fiind dificultatea în combaterea atacului insectelor asupra unor culturi agricole, cercetările au vizat şi introducerea de gene preluate de la specii de bacterii care să inducă sinteza unor proteine cu efect toxic asupra insectelor fitofage (de exemplu, la bumbac, cartof). Atacul virusurilor a fost combătut prin inserţia de gene care codifică proteine aparţinând capsidei virale, iar cel al ciupercilor prin gene care codifică proteine enzimatice capabile să distrugă peretele de natură chitinoasă a celulelor fungice. Pentru a contracara acţiune factorilor abiotici de mediu asupra culturilor au fost preluate gene care confereau adaptabilitate la acel factor şi introduse la specia cultivată (de exemplu, gene ale unor peşti care trăiesc în mările reci ale lumii au fost introduse în genomul căpşunilor pentru a le oferi rezistenţă la îngheţ).

O altă direcţie de cercetare a dus la obţinerea de plante cu proprietăţi îmbunătăţite în ceea ce priveşte cantitatea şi calitatea nutrienţilor, calităţile organoleptice şi estetice sau în ceea ce priveşte transportul şi depozitarea produselor. Astfel, prin introducerea de gene care modifică metabolismul celular a apărut orezul auriu cu conţinut ridicat de fier şi provitamină A, cartofi cu conţinut ridicat de amidon, plante cu conţinut mai ridicat de proteine sau de uleiuri, cu efecte benefice în plan economic, dar şi din punct de vedere nutriţional.

Printre primele plante modificate genetic au fost tomatele la care au fost inserate gene care blochează producerea enzimei ce determină înmuierea fructelor şi sinteza hormonului ce produce maturarea acestora, fapt ce a permis păstrarea lor un timp îndelungat.

Cele mai spectaculoase efecte ale manipulărilor genetice au fost înregistrate în domeniul floriculturii, prin crearea de noi soiuri de plante, cu forme şi culori neobişnuite, dar extrem de atractive (petunii de culoare portocalie, garoafele mov etc.).

Sub avalanşa de descoperiri în domeniu, specialiştii au început să observe şi partea goală a paharului numit OMG. Experimentele făcute pe diferite specii de animale hrănite cu plante modificate genetic au reliefat afecţiuni de ordin imunologic, neurologic şi metabolic. Persoanele care vin în contact timp îndelungat cu astfel de organisme manifestă reacţii de tip alergic mult mai intense decât restul populaţiei. Cel mai incriminat OMG este porumbul modificat genetic care determină simptome ca vomă, diaree, alergii cutanate şi chiar soc anafilactic.

Influenţa OMG asupra mediului ambiant

În ceea ce priveste influenta OMG asupra mediului ambiant este dovedit faptul că genele care conferă rezistenţă la antibiotice pot trece accidental la unele specii de bacterii, îngreunând considerabil stoparea infecţiilor generate de acestea.

Genele care conferă rezistenţa plantelor de soia la pesticide de tipul glifosat pot fi transferate în mediul natural la speciile de buruieni, determinând creşterea rezistenţei acestora la pesticidele convenţionale, fapt care va necesita utilizarea de substanţe cu o toxicitate şi mai mare. Acelaşi lucru se întâmplă şi prin transferul genelor pentru rezistenţă la acţiunea insectelor.

Polenizările între plantele transgenice şi cele naturale constituie un veritabil act de poluare genetică. Situaţii de acest gen au fost demonstrate în ţări precum Franţa, Canada, Suedia, chiar şi în condiţiile respectării cu stricteţe a distanţei minime dintre culturile naturale şi cele cu OMG, cercetătorii fiind din ce în ce mai convinşi de imposibilitatea stopării acestui fenomen.

Poluarea genetică prezentă în culturile de rapiţă, porumb, soia, sfeclă afectează atât soiurile naturale, cât şi plantele înrudite cu acestea, cu efecte pe termen lung care pot fi doar cu greu anticipate. Ingrijorător este şi faptul că în culturile de OMG unele specii de animale suferă un real declin.

Ingineria genetică în domeniul zootehnic şi uman

Ingineria genetică nu este limitată numai la regnul vegetal, multe dintre experimente fiind realizate pe animale, în special la şoareci. Aceste experimente au stat la baza descoperirii modului de transfer a genelor în regnul animal, pentru a putea fi inventate apoi terapii genice care să conducă în timp la eradicarea unor boli. Primele gene transferate între două specii de animale au fost cele responsabile de sinteza hormonului de creştere, mai întâi de la şobolan la şoarece, apoi la specii cu valoare economică pentru a le spori producţia de carne, lapte. Animalele transgenice pot produce lapte mai bogat în proteine cu rol nutritiv (cazeină, lactoglobuline) sau proteine care pot fi purificate şi utilizate ulterior drept tratament (factori de coagulare, anticorpi etc.). În domeniul zootehnic un impact puternic l-a avut transferul de gene care au rezistenţă la infecţii virale.

Domeniul care a fost revoluţionat de recombinarea genetică artificială este cel medical. Reuşitele constau în obţinerea la scară industrială a unor substanţe cu rol terapeutic cum ar fi: hormonul de creştere, insulina, vaccinul contra hepatitei B, enzime şi anticorpi.

Pentru bolnavii de diabet zaharat de tip II injectarea insulinei este gestul care le permite rămânerea în viaţă. Hormonul insulinic produs de către pancreasul endocrin este responsabil pentru menţinerea glicemiei în limite normale. Descoperit de către savantul român Nicolae Paulescu în 1920 şi ulterior de F. Banting şi H. Best în 1921, acest hormon s-a dovedit a fi greu de produs în cantităţi mari. Iniţial insulina era extrasă din pancreasul bovinelor, fiind nevoie de cca 800 kg pancreas pentru obţinerea a 100 g de hormon. Încercările de obţinere pe calea sintezei chimice a acestei substanţe s-au soldat cu un eşec, fiind necesare peste 170 de reacţii succesive. În 1980 W. Gillbert şi colaboratorii au reuşit să izoleze gena responsabilă de sinteza insulinei şi să o transfere prin intermediul plasmidelor la o bacterie, *Escherichia coli*. Cultivarea bacteriei este simplă, iar dintr-un metru cub de mediu de cultură se obţin 200 g de insulină. Aceasta este comercializată sub denumirea de humulină şi reprezintă soluţia salvatoarea pentru numărul mereu în creştere de diabetici.

O mutaţie genetică poate determina producerii unei cantităţi insuficiente de hormon de creştere la nivelul glandei hipofiză, ceea ce duce la apariţia nanismului hipofizar, caracterizat printr-o talie foarte mică, sub 1,20 m (piticism). În mod tradiţional, hormonul necesar tratamentului era extras exclusiv din hipofiza prelevată de la cadavre. Actualmente hormonul este produs în cantităţi suficiente şi cu costuri scăzute prin transferul genei la colibacili.

Vaccinul contra hepatitei de tip B a fost realizat prin manipulare genetică constând în transferul genelor la drojdii şi permite producerea antigenelor de la suprataţa virusului hepatic de tip B care vor declanşa reacţia imunologică, fără a exista pericolul de infecţie.

Anticorpii sunt substanţe proteice cu mare specificitate produse de către limfocite, celule ce au rol în apărarea organismului. Cercetătorii au reuşit izolarea genelor responsabile de sinteză din limfocitele unui animal care a fost expus antigenului ce declanşează răspunsul imun, apoi le-au transferat în celule tumorale tip hibridoma, celule cu activitate sintetică, uşor de cultivat pe medii simple de cultură şi cu potenţial mare de autoreplicare. Anticorpii produşi sunt apoi izolaţi şi utilizaţi ca tratament. În mod relativ similar au fost obţinute şi unele enzime, proteine cu rol de catalizatori ai unor reacţii chimice.

Concluzie

Speranţele cercetătorilor nu se opresc cu siguranţă aici. Prinşi în vârtejul noului, exaltaţi la gândul posibilităţilor

Scanned with OKEN Scanner

nenumărate care li se oferă şi, de ce nu, tentaţi de sumele mari puse în joc de companiile agricole, chimice sau farmaceutice, ei sunt dispuşi să împingă ingineria genetică spre noi frontiere ale cunoaşterii. Privind retrospectiv la tot ceea ce s-a realizat în ultimii 50 de ani, speranţele privind eradicarea foametei la nivel global, eradicarea unor boli grave, creşterea calităţii şi a duratei de viaţă par tot mai aproape de realizare.

Văzute mai de aproape, lucrurile nu mai par totdeauna roz: descoperirea efectelor secundare ale unor manipulări genetice, spectrul distrugerii ireversibile a biodiversităţii, incapacitatea de a anticipa efectele pe termen lung ale utilizării OMG ne fac să ne punem numeroase întrebări.

Sunt legile actuale în domeniu capabile să ne ferească de pericole? Viitorul omenirii va fi unul mai bun?

Întrebări retorice azi, la care numai timpul poate da răspunsul.

Bibliografie:

1. Cîmpeanu, Mirela – *ADN-recombinant*, Iaşi, Editura „Corson", 2000;
2. Duca, M.; Port, A.; Teleuţă, A. – *Organisme modificate genetic: Beneficii şi riscuri*, Chişinău, Editura „Continental Grup SRL", 2004;
3. Hartl, D. L.; Freifelder, D.; Snyder, L. A. – *Basic genetics*, Boston, Editura „Jones and Bartlett Publishers", 1988.

CREATIVITATEA ÎN ORELE DE FIZICĂ

(CREATIVITY DURING PHYSICS LESSONS)

prof. Dyana Cruceanu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Alexandra Nechita", Vaslui

Abstract:

Though it may seem paradoxical, Albert Einstein places imagination in Physics before the experiment. Imagination is the one that extends its horizons towards a future that it announces and anticipates. Creativity accompanied by patience and unlimited working capacity leads to progress. That is why the teacher of Physics must lay an emphasis not on the accumulation of knowledge without an end, but on the development of the student's capacity to judge, to operate originally with what he learns.

Motto: *„Universul este alcătuit din poveşti, nu din atomi."*
(*Muriel Rukeyser*)

Şcoala şi creativitatea

A considera creativitatea ca fiind atributul doar al anumitor persoane este din punct de vedere al ştiinţei psihicului o eroare fundamentală. Marile invenţii sau operele de artă sunt doar „vârfurile de lance", limita superioară a aptitudinilor transformate în talent creativ. De fapt, orice fiinţă umană este creativă, începând încă din cea mai fragedă copilărie.

Este de ajuns să privim un copil aflat la vârsta târâşului şi vom constata că, de fapt, el nu descoperă lumea, ci o recreează.

Şcoala ar trebui să abordeze învăţarea astfel încât interesul iniţial al copilului să devină continuu, iar învăţarea să rămână uşoară, o experienţă minunată sinonimă cu aventura. De aceea, folosirea unor metode convenţionale în predarea fizicii, bazate doar pe stocarea de informaţii, creează o rutină care duce la limitarea inventivităţii elevilor. Cunoştinţele nu determină creativitatea, dar o pot favoriza dacă sunt însuşite în mod creativ – corelate cu interesele intrinseci ale elevilor pentru învăţare, cu profilul intelectual şi cu abilităţi de gândire creativă.

Piedici în calea creativităţii

- *Puterea obişnuinţei*

Rezolvarea de probleme conduce la formarea unor obişnuinţe, deprinderi, rutine în folosirea anumitor metode şi abordarea într-un anumit fel a sarcinilor propuse, pe care profesorii şi elevii sunt interesaţi să le consolideze.

Puşi în faţa unei probleme, elevii aplică repertoriul propriu în rezolvare, căutând analogii cu probleme deja cunoscute, într-un stoc de informaţii care trebuie să fie cât mai bogat.

- *Conformismul*

Conformismul este o atitudine de supunere oarbă faţă de autoritate, de a accepta totul aşa cum ţi se oferă, o *„presiune egalizatoare în grup"*(1), de orientare după colegii de aceeaşi vârstă, teama de a fi altfel.

Profesorul este cel care trebuie să întreţină în clasă o atmosferă de gândire nonconformistă: o abordare deschisă a învăţării, într-un învăţământ deschis, promovând originalitatea, experimentarea, iniţiativa, inventivitatea.

- *Supraevaluarea logicii şi raţiunii în defavoarea fanteziei*

În cadrul educaţiei formale, centrul de greutate îl mai constituie încă nevoia de certitudine prin acumularea unor cunoştinţe grupate în domenii strâmte şi fixe şi nu formarea unei gândiri independente, punerea justă a problemelor, căutarea unor răspunsuri interdisciplinare.

Învăţarea propriu-zisă (creativă) trebuie să fie un proces care, plecând de la cunoaşterea iniţială, să conducă la noi cunoştinţe pe baza experienţei proprii, a imaginaţiei active. În primele faze ale învăţării, gândirea pregăteşte legarea noilor cunoştinţe cu ceea ce ştiau deja, apelând la imaginaţie, invenţie, asociaţii spontane şi libere.

- *Învăţarea pe de rost*

Dacă predarea pune accent pe receptarea de către elevi a cunoştinţelor gata elaborate, creativitatea va fi înăbuşită de cunoştinţele însuşite pe căi necreative: memorarea faptelor fără înţelegerea legăturilor dintre ele. Chiar dacă procesul creativ presupune în primele faze aprofundarea problemei de rezolvat, trebuie asigurat elevilor un timp de reflexie, pentru ca ulterior să se producă surpriza, elementul neprevăzut, miraculos.

- *Atitudinile profesorului*

Atitudinea profesorului care nu admite cel puţin o variantă diferită, opacitatea la întrebări provoacă la elevi nesiguranţă, neîncredere în sine, convingerea că vor trebui să caute întotdeauna o singură variantă ca răspuns la problemele care li se pun. Interdicţia ca elevii, stimulaţi de informaţia recepţionată, să pună întrebări, să-şi manifeste nedumerirea, interesul, să exploreze tema pe noi direcţii sunt puse pe seama lipsei de timp, a întreruperii lecţiei, a deranjării procesului de învăţământ.

Procesul de învăţământ este la îndemâna profesorului. De aceea: amenajaţi clasele pentru activitatea pe grupe; stimulaţi autoevaluarea elevilor; determinaţi limitele de comportament, ulterior lărgiţi-le; adoptaţi atitudini şi stiluri creative de predare; arătaţi că învăţarea este importantă şi plăcută; acordaţi autonomie elevilor, exploataţi interesele lor; arătaţi că le preţuiţi creativitatea, imaginaţia.

Exemple de fraze prin care profesorul poate stimula creativitatea elevilor:

- „Nu vă limitaţi la o singură cale de rezolvare a unei probleme, există multe altele";
- „Prima idee care vă vine în minte este adesea şi cea mai bună";
- „O idee absurdă este întotdeauna ceva mai bun decât nici

Scanned with OKEN Scanner

o idee";
- „Nu vă opriți la o idee bună, cu siguranță există altele și mai bune";
- „Nimeni nu se află întotdeauna în cea mai bună formă, și pauzele sunt creative";
- „Învățați să vă apărați ideile, cu cât ele sunt mai originale, cu atât mai multă lume este mai reticentă față de ele".

Modalități de exprimare prin care profesorul inhibă creativitatea elevilor:
- „S-a mai încercat și nu se poate";
- „Șansele de reușită sunt foarte mici";
- „Vom avea multă bătaie de cap și de pomană";
- „Te gândești, practic la lucruri nerealizabile";
- „Te asigur că nu va ieși nimic";
- „Este absurd";
- „Deși este o idee bună, sunt sigur că nu se poate realiza".

Dezvoltarea comportamentul creativ al elevilor prin orele de fizică

O modalitate de a încuraja comportamentul creativ al elevilor la fizică este de a-i îndruma să participe la Concursul de fizică creativă „Ștefan Procopiu" care evaluează atât potențialul creativ al elevilor, cât și pe cel intelectual, știindu-se că, pentru ca un elev să se manifeste creativ, trebuie sprijinit să descopere „intersecția" între aptitudinile creative și profilul său intelectual.

Exemple de sarcini pe care le au de rezolvat elevii de gimnaziu în cadrul acestui concurs:
- imaginează și descrie un parc de joacă în care se folosesc magneți;
- scrie o povestire științifico-fantastică intitulată: „Excursie, la ora de fizică, într-un oraș submarin";
- ordonează fenomenele pe care le cunoști după vitezele cu care știi că ele se întâmplă;
- povestește cele mai interesante întâmplări cu fenomene fizice, pe care le-ai trăit;
- construiește un termometru având la dispoziție corpuri pe care le găsești acasă;
- ilustrează printr-un desen „Presiunea atmosferică";
- scrie un dialog între tine și colegii tăi de clasă pe tema „Ghețarii plutitori";
- imaginează-ți întrebările pe care le pun elevii unui profesor de fizică în legatură cu „Principiul acțiunilor reciproce";
- descrie „Invenții utile pentru un parc de joacă";
- alege o temă de fizică și imaginează un joc atractiv pentru învățarea ei;
- schițează proiectul unui afiș prin care să avertizezi: „Înaltă tensiune".

Avantajele acestui concurs:

a) varietatea mare de secțiuni la care pot participa elevii (lucrări scrise, tehnici de laborator, grupuri de cooperare, mecatronică, referate științifice, fizică aplicată, fizică pe calculator, compoziții științifice) care vizează un spectru aptitudinal foarte larg (gândire teoretică, experimentală, tehnică, imaginație anticipativă etc.);

b) diplomele care se pot obține (Arhimede – perspicacitate, Copernic – flexibilitate, Galilei – priceperi experimentale, Newton – gândire teoretică, Edison – productivitate, Coandă – aptitudini tehnice, Jules Verne – imaginație anticipativă, Einstein – originalitate, Procopiu – domeniu larg de aptitudini științifice) sunt adecvate profilurilor intelectuale ale elevilor pentru care manifestările lor aptitudinale sunt cele mai frecvente.

Concluzie

Fizica este un tărâm în care spiritul creativ al elevilor poate fi cultivat cu ușurință dacă profesorul reușește să creeze un cadru favorabil. Orice elev are disponibilități creative care apar nu doar la elevii supradotați: aptitudinile speciale, imaginația, cutezanța, ingeniozitatea, nonconformismul. Profesorul trebuie să fie cel care sădește încrederea în sine a elevului, curajul de a afirma, de a gândi independent.

Totul depinde de profesor!

Bibliografie:

1. Landau, E. – *Psihologia creativității*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979;
2. Leahu, I. – *Concursul de fizică „Ștefan Procopiu"*, București, Editura „Sigma", 2004;
3. *** – Revista *Univers Psyho*, Nr. 8, București, Editura „Intergraph", 1995.

SUBLIMAREA ȘI DESUBLIMAREA – TRANSFORMĂRI DE FAZĂ DE ORDINUL ÎNTÂI

(SUBLIMATION AND DESUBLIMATION – FIRST ORDER PHASE TRANSFORMATIONS)

prof. Violeta-Dorina Irimescu,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 10, Suceava

Abstract:

Phase transformations in which the first degree derivates of the thermodynamic potential suffer transformations, that is the volume and the entropy, are called first order phase transformations. Among the transitions of first degree we enumerate first of all the changes of the states of aggregation: vaporizing-condensing, melting-solidifying, sublimation-desublimation, all the reversible processes. Other examples are the transitions from a crystalline form in one of the solid bodies, called allotropic transformations.

Valorile spirituale sau aspectele fenomenologice?

Până nu demult a fi cult însemna să ai cunoștințe temeinice de istorie, filosofie, literatură, muzică, arte plastice, să cunoști mai multe limbi străine. În cultură, însă, se îmbină toate valorile create de om și a fi cu adevărat cult astăzi, înseamnă a te apropia, după puterile tale, de toate câte sunt.

Fără îndoială că valorile spirituale, întruchipate în opere filosofice sau artă, care țintesc și în latura emoțională a ființei umane, sunt cele de care omul se apropie cel mai ușor. Dar, putem admite că aspectele fenomenologice precum vaporizarea, condensarea, topirea, solidificarea, sublimarea, desublimarea și aplicațiile lor în tehnică, biologie, geografie, chimie și chiar medicină, ascund mai puțină măreție decât piramidele egiptene? Sau studiile făcute de-a lungul timpului asupra formării cristalelor de zăpadă: adevărate „hieroglife trimise din cer" și explicațiile găsite, folosind tehnica actuală (difracția radiațiilor X prin gheață), sunt mai puțin emoționante decât poeziile lui Eminescu?

Fireste, nu! De acest lucru, mi-am dat seama în timp ce realizam conținutul lucrării științifico-metodice pentru obținerea gradului didactic I, cu titlul „Stări de agregare. Transformări de fază".

Sisteme fizice și faze

Sistemele fizice, în termodinamică, pot apărea ca sisteme termodinamice omogene și ca sisteme eterogene. O parte omogenă a unui sistem termodinamic caracterizată prin proprietăți termodinamice identice (sau care se schimbă continuu de la punct la punct) și care este separată de alte părți ale sistemului prin suprafețe bine definite, poartă denumirea de *fază*.

Un sistem format dintr-o singură fază este omogen, iar unul compus din mai multe faze este eterogen. *Să nu confundăm noțiunea de component al unui sistem*

Scanned with OKEN Scanner

termodinamic prin care înţelegem substanţa sau substanţele din care este compus sistemul, cu cea de fază. Se pot întâlni sisteme omogene (cu o singură fază) ce conţin mai multe substanţe componente (de exemplu, un amestec de apă, alcool, acetonă în stare lichidă), dar şi sisteme unicomponente eterogene (de exemplu, zăpadă la 0°C, care conţine cristale mici de gheaţă în fază solidă şi apă în fază lichidă).

Într-un sistem eterogen ale cărui faze sunt în echilibru termodinamic, o mică variaţie a condiţiilor exterioare (de exemplu, absorbţia sau cedarea unei cantităţi de căldură) este urmată de trecerea unei cantităţi de substanţă dintr-o fază în alta.

Transformări de fază

Trecerea substanţei dintr-o fază în alta se numeşte transformare de fază sau tranziţie de fază. În stare de echilibru, şi deci şi în cazul transformărilor de fază, potenţialele chimice ale substanţei în faze şi temperaturile fazelor rămân aceleaşi.

Celelalte mărimi termice sau derivatele corespunzătoare ale potenţialelor termodinamice, suferă salturi la temperatura transformării de fază.

Ordinul unei transformări de fază este determinat, după *Ehrenfest*, de ordinul acelor derivate ale potenţialului termodinamic, care suferă în punctul de transformare variaţii finite.

Din acest punct de vedere, transformările de fază, în care suferă salturi derivatele de ordinul întâi ale potenţialului termodinamic, adică volumul $V=\left(\frac{\partial G}{\partial p}\right)_T$ şi entropia $S=-\left(\frac{\partial G}{\partial T}\right)_p$, *se numesc transformări de fază de ordinul întâi sau de speţa întâi.* Discontinuitatea entropiei în tranziţiile de ordinul întâi implică o căldură reversibilă, caracteristică tranziţiei: $Q=T(S_2-S_1)$, denumită căldură latentă a tranziţiei: căldură latentă de topire, de evaporare etc.

Între tranziţiile de ordinul întâi menţionăm în primul rând schimbările de stare de agregare: vaporizare-condensare, topire-solidificare, sublimare-desublimare, toate procese reversibile.

Alte exemple sunt tranziţiile dintr-o formă cristalină în alta a corpurilor solide, numite modificări alotropice.

Procesele de sublimare şi desublimare

În continuare mă voi referi strict la descrierea proceselor de sublimare şi desublimare prezente în viaţa noastră cea de toate zilele. Procesul prin care o substanţă trece din stare solidă direct în stare de vapori, când primeşte energie sub formă de căldură se numeşte sublimare, iar procesul invers desublimare.

Aşadar, nu numai lichidele se evaporă, ci şi solidele, sublimarea nefiind altceva decât evaporarea corpurilor solide.

Toate substanţele solide sublimează. La cele care au un miros puternic, sublimarea este evidentă: naftalina, iodul, sulful, camforul, acidul benzoic, clorura de amoniu, clorura mercurică etc.

La altele sublimarea este mai lentă, iar densitatea vaporilor degajaţi este foarte mică.

Sublimarea, pentru un sistem în echilibru, are toate caracteristicile unei tranziţii de fază de ordinul I, fiind însoţită de variaţii discontinue ale volumului specific, entropiei etc.

În consecinţă se poate defini în aceste cazuri o căldură latentă de sublimare, ea trebuie să furnizeze energia necesară ruperii *complete* a legăturilor intermoleculare, adică să crească energia potenţială a fiecărei particule de la o valoare negativă, corespunzătoare cristalului, la valoarea 0 corespunzătoare gazului. *Aşadar, pentru a desprinde o particulă dintr-un solid şi a o elibera complet este nevoie de tot atâta energie cât pentru procesele de topire şi fierbere la un loc:* $\lambda_{subl}=\lambda_{top}+\lambda_{vap}$

Reintegrându-se în solid, moleculele eliberează energia pe care au primit-o la sublimare.

Deci, desublimarea are loc cu eliberare de căldură egală cu cea de sublimare.

În anumite condiţii de presiune şi temperatură pot coexista, în echilibru, starea solidă şi cea de vapori ale substanţei respective.

Vaporii aflaţi la echilibru cu starea solidă a substanţei din care provin se numesc vapori saturanţi, iar fiecărei temperaturi de sublimare îi corespunde o anumită presiune de echilibru, care este tocmai presiunea vaporilor saturanţi p_s. Dacă la un moment dat presiunea vaporilor este mai mică decât cea de saturaţie $p<p_s$, atunci predomină sublimarea, iar în caz contrar, când $p>p_s$ predomină procesul de desublimare.

Aspecte practice

Rufele atârnate iarna, la temperaturi sub 0°C, pe o sârmă în aer liber se usucă. Apa reţinută în fibrele rufelor îngheaţă, dar prin sublimare gheaţa se transformă în vapori care sunt antrenaţi de masele de aer în mişcare şi nu se atinge saturaţia în vecinătatea ţesăturii. Sublimarea este cu atât mai redusă cu cât temperatura mediului ambiant este mai scăzută.

Când iarna este foarte geroasă, vaporii de apă din aer desublimează în cristale şi apare un strat de zăpadă cu macro-cristale fără să fi nins, iar pe geamuri „flori de gheaţă". Vaporii care sunt nesaturanţi la o anumită temperatură negativă devin saturanţi la o temperatură şi mai coborâtă. Dacă temperatura ar scădea şi mai mult, vaporii ar trebui să devină suprasaturanţi. O parte din ei desublimează pe cristalele de zăpadă sau pe firele de telegraf, pe ramurile copacilor formând chiciura.

Viteza de sublimare depinde de valoarea temperaturii. La temperaturi foarte ridicate, viteza de sublimare poate duce în timp la deteriorarea dispozitivelor alcătuite din cele mai rezistente materiale. Filamentul lămpilor are, în timpul funcţionării, aproape 2500°C. După câteva sute de ore de funcţionare, balonul de sticlă devine din ce în ce mai opac datorită vaporilor metalului care s-au depus prin desublimare. După o mie de ore de funcţionare, becul „se arde" – sublimarea a subţiat atât de mult filamentul, încât într-un loc acesta s-a rupt definitiv.

S-a constatat că o combinaţie a wolframului, fluorura de wolfram, are o viteză de sublimare mult inferioară wolframului metalic. Aceasta a condus la realizarea unui nou tip de lampă, *lampa cu halogen.*

În timpul funcţionării vaporii de wolfram desprinşi de filament prin sublimare, se combină cu fluorul, formând fluorura de wolfram, care, prin difuziune, ajunge pe filamentul foarte fierbinte unde se descompune depunând wolfram pe filament.

Filamentul se reface parţial şi lampa poate funcţiona la temperaturi mai mari pe o durată de patru ori mai mare decât o lampă obişnuită.

Scurtă concluzie

Astfel, o bună cunoaştere a proceselor de sublimare - desublimare face posibilă îmbunătăţirea unor dispozitive atât de necesare.

Bibliografie:

1. Georgescu, Violeta – *Fizica moleculară*, Iaşi, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", 1996;
2. Protopescu, Vasile – *Stări de agregare ale materiei*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1978.

Scanned with OKEN Scanner

DE LA PLANCK LA EINSTEIN ÎN FIZICA MODERNĂ

(FROM PLANCK TO EINSTEIN IN MODERN PHYSICS)

prof. Mariana Gherghişan,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Valea Seacă, com. Nicolae Bălcescu, jud. Bacău

Abstract:

The first part of the 20th century represents one of the most important periods in the development of modern Physics. The theories that appeared in this period constitute the basis of nowadays' Physics. Two great theories appeared and developed in this quarter of a century: the theory of relativity and the quantum mechanics. The first was the work of only one man: Albert Einstein and appeared in two stages: the restricted theory of relativity, published in 1905 and the generalized theory of relativity, published in 1915. The quantum mechanics theory was the achievement of more scientists starting with Max Planck.

Teoria relativităţii şi mecanica cuantică – scurtă prezentare

Primul sfert de secol al secolului XX reprezintă una dintre cele mai importante perioade din dezvoltarea fizicii moderne. Teoriile care au luat naştere în această perioadă constituie baza fizicii din zilele noastre. În acest sfert de secol două mari teorii au luat naştere şi s-au dezvoltat: teoria relativităţii şi mecanica cuantică. Prima a fost opera unui singur om: Albert Einstein şi apărut în două etape: teoria relativităţii restrânse, publicată în 1905, şi teoria relativităţii generalizate, publicată în 1915. Teoria cuantică a fost realizarea mai multor oameni de ştiinţă începând cu Max Planck.

Ipoteza lui Planck şi teoria lui Einstein

În toate domeniile fizicii moderne, mecanica cuantică joacă un rol foarte important. În încercarea de a explica măsurătorile efectuate asupra radiaţiei termice, Max Planck (1858-1947) este nevoit să introducă o ipoteză revoluţionară pentru vremea respectivă. Conform acestei ipoteze lumina poate fi emisă şi absorbită numai sub forma unor porţii discrete de energie. Pornind de la această ipoteză Planck a dedus legea radiaţiei, lege obţinută tot de el şi prin interpolarea unor date experimentale. Legea radiaţiei avea drept cazuri limită formulele mai vechi obţinute de lordul Rayleigh (1842-1919) şi de James Jeans (1877-1946) valabile pentru frecvenţe mici. Această deducţie a fost comunicată la 14 decembrie 1900 în faţa Societăţii germane de fizică. Această zi este considerată ziua de naştere a mecanicii cuantice.

Ipoteza lui Planck şi-a găsit în anii care au urmat aplicabilitate şi la alte fenomene fizice a căror explicare se lăsa aşteptată. Unul dintre fenomenele încă neexplicate era efectul fotoelectric. Acest efect a fost observat încă din 1887 de către Heinrich Hertz (1857-1894). După un an, drept cauză a efectului fotoelectric este stabilită apariţia unor purtători de electricitate. În 1899 se stabileşte că aceşti purtători de sarcină sunt electroni. Faptul că energia electronilor este independentă de intensitatea luminii care îi eliberează a fost stabilit în 1902. Acest lucru era de neînţeles în teoria ondulatorie a luminii, dar a putut fi explicat pe baza teoriei cuantice a lui Planck de către Albert Einstein (1879-1955) în anul 1905. Teoria lui Einstein a permis ca în 1916 R. A. Milikan (1868-1955) să facă o determinare bună a valorii lui *h* din observarea frecvenţei şi a energiei electronilor.

În 1912, pornind de la aceleaşi idei, Einstein a stabilit legea fundamentală a fotochimiei potrivit căreia orice reacţie fotochimică constă în prima ei fază din absorbţia unei cuante luminoase şi din transformarea pe care o produce la un singur atom sau la o singură moleculă.

O altă confirmare a teoriei lui Panck este şi împrăştierea incoerentă a radiaţiilor Röntgen, descoperită în anul 1923 de către A. H. Compton (1892-1958). În cazul acestui fenomen contează atât energia cuantei cât şi impulsul său. Compton a arătat că pe lângă o împrăştiere cu aceeaşi lungime de undă se produce şi o împrăştiere cu lungime de undă mai mare. Teoria sa nu este altceva decât aplicarea legilor de conservare a energiei şi impulsului în cazul ciocnirii elastice dintre o cuantă luminoasă şi un electron liber. O parte de energie este cedată electronului şi după ciocnire, fotonul îşi continuă drumul cu o energie mai mică, deci cu lungime de undă mai mare.

O altă aplicaţie a teoriei lui Planck a fost determinarea teoretică a variaţiei căldurii molare a corpului solid cu temperatura. Albert Einstein a explicat acest fenomen în anul 1907, atribuind atomilor corpului solid poziţii de repaus fixe, în jurul cărora fiecare oscilează cu o anumită frecvenţă.

Modelele atomice ale lui Rutherford şi Bohr

Un domeniu în care teoria cuantică a lui Planck a avut un rol important este şi fizica atomică. În anul 1911 Ernest Rutherford (1871-1937) a studiat experimental devierea particulelor la trecerea printr-o foiţă de aur. Devierile foarte mari observate în aceste experienţe de împrăştiere au dovedit că sarcina pozitivă a atomului nu este distribuită în întreg corpul acestuia, cum se credea, ci este concentrată într-un nucleu. A luat naştere în acest fel modelul atomic al lui Rutherford, în care electronii negativi se mişcau în jurul unor nuclee grele, încărcate pozitiv, aflate în centru. Acest model semăna oarecum cu sistemul solar. Modelul lui Rutherford avea o mare problemă: un atom constituit conform acestui model nu era stabil. Electronii aflaţi în mişcare emiteau unde electromagnetice şi aveau să cadă pe nucleu.

În anul 1913 Niels Bohr a propus un nou model atomic, care era o modificare a modelului lui Rutherford prin introducerea unor condiţii cuantice. În timp ce modelul lui Rutherford admitea pentru mişcarea unui electron în jurul nucleului atomic o succesiune constantă de orbite, în modelul Bohr condiţiile cuantice separau din acestea un şir discret de cercuri. Din acest model rezultă nivele energetice discrete pentru mişcarea electronului în jurul nucleului. Trecerea electronului de pe un nivel mai înalt pe unul mai coborât se face cu emisia unei cuante a cărei energie este egală cu diferenţa energetică dintre cele două nivele.

Modelul lui Bohr a fost generalizat de A. Sommerfeld (1868-1951) în anul 1916 prin admiterea orbitelor eliptice. Varianta dată de Sommerfeld s-a dovedit superioară teoriei iniţiale, pentru că admitea mai multe orbite pentru fiecare nivel de energie al atomului neexcitat. La perturbarea prin câmp electric sau magnetic, diversele orbite corespunzătoare unui nivel iniţial identic capătă energii întrucâtva diferite, nivelul se despică în mai multe subnivele; în mod corespunzător, se despică şi liniile spectrale. Astfel, în anul 1916, Karl Shwartzschild (1873-1916) şi P. S. Epstein au dat teoria efectului Stark iar P. Debye şi A. Sommerfeld au elaborat teoria efectului Zeeman.

În lumina acestei teorii, faptele empirice acumulate timp de decenii de spectroscopişti au permis o cunoaştere profundă a învelişurilor electronice ale atomilor.

Pe baza acestui model al atomului a fost posibilă înţelegerea sistemului periodic al elementelor. Periodicitatea aproximativă a proprietăţilor chimice şi a spectrelor de linii a fost explicată în anul 1925, când S. Goudsmit şi G. E. Uhlenbeck au atribuit electronului un moment magnetic şi unul cinetic, având valori bine determinate, şi când, în acelaşi an, Wolfgang Pauli a stabilit principiul de excluziune, conform

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

căruia într-un atom nu pot fi doi electroni cu toate numerele cuantice identice.

Mecanica ondulatorie

Teoria a lui Bohr nu era totuşi mulţumitoare deoarece aplica mecanica clasică sau relativistă la calculul orbitelor electronice, după care, fără legătură cu aceste calcule, excludea cu ajutorul condiţiilor cuantice majoritatea orbitelor obţinute ca fiind nerealizabile. Superioară acestei teorii este mecanica ondulatorie, întemeiată între anii 1924-1926.

Louis de Broglie face primul pas în realizarea acestei teorii. El asociază pe baza unor considerente relativiste fiecărei mişcări a unui punct material o undă, a cărei lungime de undă se obţine din impulsul mecanic al particulei împărţit la constanta lui Planck. Ernest Schrödinger pornind de la consideraţii cu totul diferite, în anul 1926, a stabilit pentru unda asociată o ecuaţie cu derivate parţiale, asemănătoare cu ecuaţia undelor, şi a constatat că din aceasta şi din condiţii la limită potrivite se poate trage concluzia unei mulţimi discrete de stări energetice. M. Born, W. Heinsenberg şi P. Jordan au creat o mecanică cuantică care era identică matematic cu teoria lui Schrödinger.

Spre sfârşitul secolului al XIX-lea a fost stabilită cu fermitate ideea unui mediu universal care să umple întreg spaţiul dintre şi din toate corpurile materiale. Lucrările lui Maxwell au legat la un loc toate fenomenele care implică lumina, electricitatea şi magnetismul.

Teoria relativităţii restrânse

Teoria relativităţii restrânse a apărut sub influenţa experimentului lui Michelson şi a altora asemănătore; cu aceasta a început o nouă epocă pentru problema sistemului de referinţă. În 1905 Albert Einstein a publicat trei articole care au avut un impact uriaş asupra lumii ştiinţifice. Unul dintre cele trei articole conţine teoria detaliată a mişcării browniene, care a avut o importanţă fundamentală pentru interpretarea mecanică a fenomenelor calorice. Altul explica legile efectului fotoelectric şi noţiunea de foton. Cel mai important dintre cele trei articole pentru dezvoltarea fizicii purta un nume cam obscur: *Asupra electrodinamicii corpurilor în mişcare* şi era dedicat paradoxurilor în măsurătorile vitezei luminii. Era primul articol asupra teoriei relativităţii.

Teoria postulează ca lege a naturii, existenţa unei infinităţi de sisteme inerţiale, care se mişcă prin translaţie cu viteze constante unele faţă de altele şi care sunt echivalente între ele pentru ansamblul tuturor proceselor din natură. Trecerea de la un sistem la altul nu se mai face ca în cazul mecanicii clasice unde timpul nu se transformă de loc şi toate distanţele materiale îşi păstrează valoarea. O altă consecinţă este că viteza luminii apare ca limită superioară, nu numai pentru toate vitezele corpurilor şi pentru propagarea în spaţiu a oricărei acţiuni fizice, ci şi pentru vitezele relative ale tuturor sistemelor inerţiale. Cu această teorie cade şi concepţia lui Faraday-Maxwell asupra câmpului electromagnetic, ca o stare modificată în eter căci un eter luminos este incompatibil cu teoria relativităţii; el ar duce, la preferarea unui anumit sistem de referinţă. Teoria relativităţii restrânse a constituit încheierea unei dezvoltări care a durat un secol şi de aceea ea nu a mai pus cercetării experimentale probleme noi. În anii care au urmat a fost nevoie să se adapteze la teoria relativităţii toate ramurile fizicii. Herman Minkowski a dat teoriei relativităţii o formă mai elegantă prin introducerea timpului ca o a patra coordonată cu aceleaşi drepturi ca şi cele trei coordonate spaţiale în universul cvadridimensional.

Concluzii

Descoperirile din această perioadă sunt temelia fizicii actuale. Fizica pe care o cunoaştem în zilele noastre nu ar exista fără mecanica cuantică şi fără teoria relativităţii.

Fizica clasică nu a fost abandonată odată cu apariţia acestor două teorii. Ea reprezită o particularizare a celor două teorii pentru diferite dimensiuni. Un exemplu îl reprezintă mecanica clasică. Astfel mecanica clasică este o particularizare a mecanicii relativiste pentru viteze ale corpurilor mult mai mici decât viteza luminii.

Bibliografie:

1. Cuny, Hilaire – *Wemer Heisenberg şi mecanica cuantică*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1969;
2. Gamow, George – *Treizeci de ani care au zguduit fizica*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1969;
3. Laue, Max von – *Istoria fizicii*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1965.

DESPRE CULORI

(ABOUT COLOURS)

prof. Florentina Molcăluţ, inst. Viorica Mititelu,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Girov, jud. Neamţ

Abstract:

The approach to the problematic of colours can be done from more perspectives as they have a special importance in man's life. Colours have always stood at the basis of man's knowledge of the world. The serious problems raised by today's colours from our surrounding environment require some solutions that will involve all the ones that research, one way or another, the universe of colours. They can be known, researched and analysed by scientists together with artists.

Omul şi culorile

Lumea este colorată! O lume fără culori n-ar fi numai tristă, ci ar părea moartă. Total lipsit de culoare este numai întunericul absolut. O cât de slabă rază de lumină naşte culori. Culoarea este principalul mijloc prin care omul deosebeşte şi recunoaşte elementele şi fenomenele naturii. Culorile au stat, în cea mai mare măsură, la baza cunoaşterii lumii de către oameni.

Se pare că omul percepe mai întâi culoarea şi doar apoi forma lucrurilor.

Vom aborda în continuare noţinea de culoare din perspectiva mai multor discipline.

Culoarea în fizică

Culorile sunt de fapt fascicule de lumină care se reflectă în ochii noştri. Fiecare dintre noi a văzut, mai ales după ploaie, curcubeul, acel arc măreţ care brăzdează cerul ca o bandă multicoloră, din care deosebim mai ales: roşu, portocaliu, galben, verde, albastru, albastru închis şi violet.

Fenomenul a fost lămurit, pentru prima dată de fizicianul englez Issac Newton (1642-1727). Lăsând să treacă printr-o prismă de cristal o rază de lumină, el a obţinut cele şapte culori ale curcubeului, dovedind mai întâi că lumina albă este alcătuită din fascicole colorate şi apoi că fiecare culoare reprezintă un izvor nesecat de radiaţii.

Newton a fundamentat cromatica, disciplina care se ocupă de studiul culorilor. În urma cercetărilor sale, el a arătat că lumina albă nu este pură, ci, la trecerea printr-o prismă, ea suferă fenomenul de dispersie în cele şapte culori ale spectrului – ROGVAIV. Aceste şapte culori sunt simple şi nu se mai pot descompune. Culorile complementare: roşu-verde, orange-albastru, violet-galben, recompun prin suprapunere culoarea albă. În concluzie, pentru ca un corp să apară colorat, el trebuie să reflecte culoarea complementară celei absorbite. Corpul care reflectă integral toate radiaţiile apare

opac şi alb, iar cel care absoarbe integral toate radiaţiile apare opac şi negru.

Deci, culoarea este o senzaţie primită de ochiul nostru, pe care el o transmite apoi creierului. Ea depinde mai ales de trei factori principali: constituţia suprafeţei obiectelor care absorb sau reflectă, în mai mare sau mai mică măsură, unele din fasciculele colorate ale luminii, felul şi calităţile razelor luminoase ce izbesc obiectul, precum şi calităţile ochiului care percepe această reflectare şi o transmite mai departe. Astfel, o suprafaţă păroasă, catifeaua, de pildă, are o culoare dacă o periem intr-un sens şi alta dacă o periem invers. Unul este albul hârtiei şi altul albul laptelui sau al zăpezii; unul este roşul cireşii, altul roşul firului de lână vopsit în culoarea cireşii. Aceleaşi obiecte pot avea o culoare în lumina albă de zi şi cu totul alta în lumina electrică de noapte.

Culoarea în chimie

Culoarea nu este doar o senzaţie subiectivă, legată de sensibilitatea ochiului omenesc dintr-un anumit domeniu spectral, dar, prin descifrarea originii ei poate deveni un indiciu clar asupra unor particularităţi structurale ale compuşilor respectivi. Acestea oferă elementele necesare explicării anumitor aplicaţii practice ale substanţelor chimice: fizica laserilor, chimia analitică, în fotochimie. Prin combinarea unor substanţe anorganice se pot obţine nuanţe de verde, albastru, galben, roz, ca o nuanţă mai deschisă de roşu.

La tratarea sulfurii de sodiu cu sulfat de cupru, rezultă un precipitat verde gălbui, care în timp se închide la culoare. Hidroxidul de nichel este un precipitat vernil, obţinut din soluţia verde de clorură de nichel, în mediu bazic. Sulfatul feros în mediu bazic formează un precipitat verde-cenuşiu de hidroxid feros. La tratarea unei soluţii albastru deschis de sulfat de cupru, cu o soluţie de amoniac se formează o combinaţie complexă albastru închis, sulfat de tetraaminocupru. Clorura de bariu se tratează cu cromat de potasiu pentru a obţine un precipitat galben-deschis de cromat de bariu. Tratând acidul clorhidric cu turnesol, se obţine o coloraţie roşu deschis. La tratarea soluţiei acide de permanganat de potasiu cu sulfat feros se obţine o coloraţie roz-deschis de sulfat de mangan. Fenolftaleina în soluţie foarte diluată de hidroxid de sodiu formează coloraţia roşu-carmin. Dizolvând în apă clorură de cobalt se formează un aquacomplex roz, utilizat ca cerneală simpatică, deoarece la uscare devine invizibil, iar la încălzire devine albastru.

Culoarea în educaţia plastică

Clasate după originea lor, culorile pot fi primare şi secundare, adică rezultând din combinaţia a două culori primare. Culorile primare sunt roşu, galben şi albastru, iar culorile secundare sunt cele care rezultă din combinaţia culorilor primare: R+G=O, R+A=Vi, G+A=V. Urmând aceeaşi clasificare, culorile mai pot fi şi terţiare, când se combină o culoare primară cu una secundară.

După componenţa spectrală, culorile pot fi complementare şi necomplementare. Culorile complementare sunt două sau trei culori, care prin amestecul lor redau lumina albă. Aceste culori complementare formează game bine definite de culoare, care se caracterizează prin armonie şi echilibru.

Culorile necomplementare sunt acele culori care luate împreună nu dau niciodată lumina albă.

Se impune distincţia dintre culorile lumină şi culorile pigmenţi. Culorile lumină se obţin prin descompunerea luminii albe în culorile spectrului solar, cu ajutorul prismei de refracţie. Culorile pigmenţi sunt acelea pe care pictorul le întrebuinţează la realizarea tablourilor. Acestea se deosebesc de culorile lumină, deoarece ele nu pot da lumina albă prin amestecul lor complementar, ci dau culori negre ori gri atunci când sunt amestecate cu alb. Ele nu au niciodată puritatea culorilor lumină.

Într-o lucrare plastică, culorile se găsesc întotdeauna în raporturi cromatice şi de lumină. Raporturile cromatice se mai numesc şi raporturi de tentă, iar raporturile de lumină sunt în realitate raporturi de ton. Raportul de ton arată deosebirea de luminozitate dintre petele de culoare.

Vorbind despre calităţile culorilor, trebuie să ne referim la strălucire, luminozitate, intensitate, puritate şi saturaţie. Strălucirea culorii se caracterizează prin forţa radiaţiei. De exemplu, un roşu de cadmiu este mai strălucitor decât un roşu veneţian, iar un verde smarald este mai strălucitor decât un verde pământ. Luminozitatea culorii arată gradul ei de luminozitate. Spre exemplu, un galben pur este de trei ori mai luminos decât un violet pur, un roşu pur este la fel de luminos ca un verde pur; un oranj pur este de două ori mai luminos decât un albastru pur. Intensitatea este forţa cu care o culoare îşi afirmă strălucirea şi luminozitatea. Puritatea culorii reprezintă gradul de strălucire şi de intensitate a ei.

Culorile se pot găsi una lângă alta, nuanţate în tentă şi în ton, în închis şi deschis, ceea ce înseamnă că se găsesc în raporturi tonale diferite. Aceste raporturi se numesc şi raporturi de valoare şi se referă în special la luminozitatea culorilor.

După felul în care culorile impresionează ochiul şi după efectul fiziologic organic, culorile se împart în calde şi reci. Roşu, galben şi orange sunt culori calde, iar albastru, verde şi violet sunt culori reci.

Într-un tablou, un pictor poate întrebuinţa culorile făcându-le să difere puternic, unele de altele prin tentă, prin ton sau gen. Acestea sunt contraste. Din punct de vedere al efectului vizual, contrastul poate fi succesiv şi simultan. Obiectele sunt redate prin lumină şi umbră. Aceste umbre pot fi exprimate prin tonuri închise ori prin culori care dau un efect de umbră. Culorile care redau efect de umbră sunt umbre colorate. Când umbrele lasă să se simtă materia obiectelor reprezentate sau când umbrele apar foarte luminoase, se spune că sunt umbre transparente.

Culorile în psihologie

Fiecărei personalităţi îi corespunde o culoare. Studiile efectuate asupra psihicului uman au condus la ideea că oamenii sunt influenţaţi de culori, iar acestea dau un sens diferit vieţii. Unele stări psihice sunt induse de modul în care fiecare persoană percepe mediul, sensul pe care îl dă obiectelor înconjurătoare. Psihologii sunt de părere că nuanţele închise denotă puterea, voinţa şi forţa mentală. Ştiind ce simbolizează culorile, putem să ne cunoaştem interlocutorul, chiar fără a schimba o vorbă. Tot culoarea este cea care ne face bucuroşi, deschişi, comunicativi, sociabili, sau dimpotrivă, tăcuţi, interiorizaţi, meditativi. Culorile au puterea de influenţare asupra stării fiziologige a organismului, proceselor psihice şi stării noastre afective. Un mediu înconjurător prea monoton şi rece, din punct de vedere coloristic, induce o creştere a tensiunii nervoase, pe când alegerea cu discernământ a culorilor creează o stare de bună dispoziţie şi optimism.

Persoanele care iubesc culoarea roşie au un ego debordant şi sunt raţionale în acelaşi timp. Galbenul este o culoare veselă, care caracterizează persoanele fericite, pline de viaţă, uneori sensibile şi timide. Studiile au arătat că persoanele care iubesc această culoare au tendinţa de a deveni egoiste, punând pe primul loc propria persoană. Albastrul este o culoare calmă şi clară. Aproape toate nuanţele de albastru sunt benefice şi caracterizează persoanele de încredere. Aceasta este culoarea luptătorilor, a persoanelor care vor să se perfecţioneze într-un domeniu de activitate. Adesea sunt firi introvertite, care se dedică cu tot sufletul muncii, în special domeniilor de cercetare. Persoanele care preferă verdele sunt prietenoase, perfecţioniste şi autoritare. Le place să mediteze şi îşi aleg prietenii după ce îi supun mai multor teste, pentru a fi siguri că merită încrederea lor. Aceste persoane acţionează după premisa „sunt liberă şi mă pot bucura în voie de tot ce mă înconjoară". Albul este simbolul purităţii. Persoanele care preferă această culoare au

Scanned with OKEN Scanner

un suflet curat, sunt darnice, inocente şi de obicei sunt adeptrele stilului de viaţă simplu. Negrul reprezintă misterul, necunoscutul şi câteodată nevoia de singurătate. Rozul este culoarea tinereţii, denotă imaturitate. Dacă apare frecvent în vestimentaţie, explică dorinţa acelei persoane de a copilări, de a retrăi bucuria tinereţii. Dezavantajul persoanelor care preferă această culoare este că sunt lipsite de puterea de decizie şi sunt prea obsedate de propria persoană. Violetul reprezintă regalitatea, un caracter sacru, sfânt. Portocaliul caracterizează persoanele calde, care radiază bunătate. Compania lor este căutată de toţi cei din anturaj, pentru că optimismul lor se transmite şi celor din jur. Simbolul culorilor spune multe despre noi. Ele pot însă să schimbe starea noastră de spirit într-un anumit moment al zilei.

Concluzie

Însemnătatea culorilor în viaţa oamenilor este azi poate mai mare ca oricând. Ele pot deveni o putere în stare să acţioneze spre binele nostru în cele mai diferite domenii: de la medicină şi învăţământ, până la crearea unui cadru de viaţă calmant, sănătos sau pentru educaţia estetică a oamenilor.

Bibliografie:

1. Albu, D. – *Chimia culorilor*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1967;
2. Breazu, M. – *Chimia metalelor*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1990;
3. Constantin, Paul – *Să vorbim despre culori*, Bucureşti, Editura „Ion Creangă", 1996.

DESENUL – MIJLOC DE COMUNICARE

(DRAWING – A MEANS OF COMMUNICATION)

înv. Lucica Cosovan,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Miron Costin", Suceava

Abstract:

Drawing, as a language of forms and colours, constitutes a way through which the child expresses his/ her perceptions, emotions, desires. Thus, it becomes both a means of representing the surrounding reality and a function of communication. Evaluating the execution of drawings and especially the verbal communication, we can say that drawing is an important means of communication through which children's speech is developed, their manner of expressing themselves is improved and their vocabulary is enriched.

Desenul şi personalitatea în devenire a şcolarului

De-a lungul istoriei şcolii româneşti, educaţia estetică, în special educaţia plastică, a cunoscut mai multe etape de evoluţie. Toate însă aveau la bază ideea că desenul produce plăcere, destindere, bucurie.

Evaluând executarea desenelor şi mai ales comunicarea verbală putem spune că desenul este un important mijloc de comunicare prin care se dezvoltă vorbirea copiilor, se perfecţionează exprimarea, se îmbogăţeşte vocabularul.

Cromatica şi limbajul artei

Ora de educaţie plastică este prilejul copilului de a învăţa această „cromatică a artei" cu părţile ei: morfologia şi sintaxa. Este prilejul de a învăţa limbajul specific artei cu elementele lui de bază: punctul, linia, culoarea, forma, compoziţia. În acelaşi timp, prin „limbajul artei" se contribuie la educarea artistică a copilului. Prin exerciţiu-joc acesta îşi însuşeşte elementele limbajului artei plastice, învaţă cum să stăpânească culorile, să le facă să-i exprime trăirile şi ideile, învaţă să comunice cu ajutorul lor.

Constatând ce importanţă deosebită are cromatica, culoarea în mediul ambiant şi în viaţă, m-am oprit asupra acestui element al limbajului plastic în comunicare pentru a-l aprofunda.

Noţiunile de cromatologie nu pot fi prezentate copiilor decât ţinând seama de particularităţile lui de vârstă. Aceste noţiuni trebuie făcute accesibile prin explicare, exemplificare cu ajutorul unor modele şi fireşte prin exerciţiu. Modelele sunt planşele didactice, reproduceri de artă, lucrări ale unor elevi şi, de multe ori, chiar propriile lucrări.

Şcoala este singurul loc unde elevul poate căpăta cunoştinţe de artă în mod organizat, unde poate fi educat prin acest limbaj al simţirii, al comunicării.

Fireşte, nu ne vom limita doar la ora de desen, ci vom folosi fiecare prilej din activitatea didactică pentru a reliefa frumosul, dar ora de educaţie plastică ramâne cadrul în care se poate dobândi sistematic şi pot fi făcute înţelese noţiunile limbajului plastic.

Educaţia prin artă

Manifestările precoce ale copilului (mâzgâleli, conturări) sunt cât se poate de fireşti. Ele dovedesc prezenţa simţurilor plastice înnăscute la toţi copiii. Educaţia prin artă vine doar în întâmpinarea lor şi le canalizează.

Capacitatea elevilor de a se exprima artistic-plastic, poate fi considerată ca un prim pas spre manifestarea fiinţei lor, care înlesneşte o comunicare vie, directă, impresionantă şi personală cu viaţa. Dacă un copil pictează o floare, el pune în ea ceva din sufletul său; arătând-o celorlalţi, el trezeşte admiraţia şi interesul, stabilind un dialog al imaginii, al frumosului. În acest fel copilul îşi individualizează sentimentele (faţă de floare), personalizându-le, iar pe de altă parte, realizează o comunicare cu ceilalţi bazată pe emoţii, descoperiri, trăiri.

Desenul, ca limbaj al formelor şi culorilor, constituie o modalitate prin care copilul îşi exprimă percepţiile, emoţiile, dorinţele. El devine astfel deopotrivă mijloc de reprezentare a realităţii înconjurătoare şi funcţie de comunicare.

Artă şi comunicare

În cadrul orelor de desen toţi copiii sunt antrenaţi, stimulaţi şi provocaţi să vorbească, descriind desenul executat, motivând pentru ce a folosit o anumită culoare şi nu alta. Astfel am constatat că elevii care au dat dovadă în desenele lor de o imaginaţie bogată au reuşit să verbalizeze cu uşurinţă ceea ce au exprimat plastic. Capacitatea de verbalizare mi-a dat posibilitatea să constat şi capacitatea de percepere şi de denumire corectă a părţilor componente ale unei planşe sau a unui obiect desenat.

De exemplu, pentru realizarea temei „O copilărie fericită" am stabilit împreună cu elevii aspectele ce pot fi prezentate în desenele lor şi semnificaţia culorilor care pot să exprime sentimente. Le-am sugerat că un copil vesel şi fericit totdeauna este înconjurat de lumină şi pentru aceasta ei trebuie să folosească culori potrivite. De acest lucru m-am convins când în desenele copiilor predominau culorile calde.

La analiza lucrărilor, copiii au fost puşi să descrie sumar conţinutul desenului realizat şi să-i dea un titlu potrivit. Acest lucru a scos în evidenţă şi formele variate de exprimare. Unii au un vocabular activ, bogat, pe care îl folosesc în vorbire, au cursivitate în exprimare, în timp ce alţii au dat dovadă de sărăcie în cuvinte şi stângăcie în prezentarea orală, deşi desenele lor erau expresive.

Majoritatea elevilor şi-au intitulat foarte frumos desenele: „Copiii şi soarele", „La joacă", „În excursie", „ La munte" etc.

Tema „Primăvara în livadă" a fost realizată cu interes şi uşurinţă de toţi copiii, unii dintre ei exprimându-şi dorinţa să-şi îmbogăţească lucrarea cu fel de fel de elemente caracteristice

Scanned with OKEN Scanner

anotimpului primăvara: flori de primăvară, păsări călătoare, fluturaşi.

Desenul în grup

O modalitate eficientă de stimulare a comunicării verbale a copiilor o constituie desenul în grup, comparativ cu desenul individual. În realizarea unei teme colective se desprind următoarele aspecte:

- lucrând pe acelaşi suport, copiii conştientizează prezenţa colegilor din grup, folosesc materialul pus la dispoziţie în comun, tema propusă îi antrenează în diverse discuţii şi găsirea unor soluţii pe care le comentează dacă sunt bune sau nu;
- desenul colectiv satisface nevoia de socializare a copiilor, dând noi dimensiuni relaţiilor învăţător-elev, cât şi raportul elev-elev;
- colaborarea stimulează imaginaţia creatoare, iniţiativa, precum şi puterea de reproducere artistico-plastică a imaginilor, participarea şi comunicarea pe tot parcursul temei;
- reacţiile copiilor sunt stimulate de dialogul purtat între ei, văd lucrarea în ansamblu şi nu în amănunt.

De exemplu, pentru realizarea temei „În parc", fiecare elev şi-a propus să realizeze un anume element.

Copiii au fost lăsaţi să deseneze în funcţie de preferinţele lor, cât şi de elementele compoziţionale care urmau să fie prezentate, constatând prin aceasta că după realizarea unui element sau două, copiii au intrat într-un viu dialog, fiecare spunând ce intenţionează să realizeze (eu fac băncile din parc, eu fac copacii, eu fac copiii care joacă şotron, eu fac copiii care se joacă cu mingea etc.), cum realizează aşezarea în spaţiu.

Ei se antrenează într-un dialog continuu, atât asupra modului de plasare, cât şi asupra culorilor pe care urmează să le folosească şi să fie cât mai aproape de modelele pe care ei le cunosc din realitate. Aşadar, pe lângă o bogată imaginaţie şi creativitate necesară executării desenului, ei fac apel şi la mai vechile lor cunoştinţe dobândite în orele de ştiinţe, educaţie civică.

Aceleaşi caracteristici s-au desprins în realizarea temei „Tablou de iarnă". În realizarea acestei teme, elevii au avut ca punct de plecare un fragment din textul „Iarna", după Barbu Ştefănescu Delavrancea:

„E. iarnă!

S-a aşternut zăpadă cu nemiluita; şi cade, cade puzderie, măruntă şi deasă, ca făina la cernut, vânturată de un crivăţ care te orbeşte. Muşcelele dorm sub zăpada de trei palme. Pădurile în depărtare, cu tulpini fumurii, par cercelate cu flori de zarzări şi de corcoduşi. Cerul e ca leşia. Cârduri de corbi, prididite de vânt, croncăne căutând spre păduri.

Râul umflat curge repede, cu un vâjâit mânios înecat în glasul vântului. El izbeşte sloiuri mari de gheaţă şi butuci groşi de meterezele podului.

Arar se vede pui de om trecând prin sat. Pârtia e acoperită. Abia se zăresc poteci de lăţimea unei lopeţi.

Lumini gălbui de văpaiţă joacă prin geamurile câtorva case. Vremea rea a amorţit satul zgomotos."

Multe din elementele fragmentului s-au regăsit redate prin culori corespunzătoare în lucrările elevilor.

Concluzie

Evaluând executarea desenelor şi mai ales comunicarea verbală putem spune că desenul este un important mijloc de comunicare prin care se dezvoltă vorbirea copiilor, se perfecţionează exprimarea, se îmbogăţeşte vocabularul.

Bibliografie:

1. Rotaru, Maria; Dumbravă, Maria – *Educaţie plastică în învaţământul primar*, Craiova, Editura „Gheorghe-Cârţu Alexandru", 1996;
2. *** – *Revista de pedagogie*, Nr. 2, 1987.

VALORIFICAREA CONŢINUTULUI AFECTIV, CREATIV ŞI ESTETIC PRIN ORELE DE ABILITĂŢI PRACTICE

(REVALUING THE AFFECTIVE, CREATIVE AND AESTHETIC CONTENTS THROUGH CLASSES OF PRACTICAL ABILITIES)

înv. Gianina Bulgaru,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ioniţă Sandu Sturdza", Săuceşti, jud. Bacău

Abstract:

The classes of practical abilities have a special importance because they involve thinking, attention, imagination, the wish to succeed, the feeling of the work well-done, the hopes, as well as the preoccupation to work creatively, with initiative, with love, with enterprising spirit and perseverance. Through these practical activities we can form abilities to work with different materials and tools, we can develop the interest and aptitudes for the professions with technical-applicative and artistic character, we can form their taste for the beautiful.

Argument

Disciplina *Abilităţi practice*, utilizând în mod predominant limbaje acţionale, poate deveni un autentic spaţiu interdisciplinar. Şcolarul mic trăieşte satisfacţii intense, de o mare forţă educativă atunci când participă la crearea unor valori de întrebuinţare. Prin conceperea activităţii şcolare sub formă creativă sunt dezvoltaţi toţi parametri creativi: fluenţă, flexibilitate, originalitate, elaborare, astfel încât orice situaţie-problemă să poată fi rezolvată creativ. Predarea orelor de Abilităţi practice au o deosebită valoare educativă, contribuind la afirmarea trăsăturilor morale de caracter ale elevilor. În cadrul acestor lecţii, elevii vin în contact cu numeroase obiecte pe care le observă şi le analizează, sunt puşi în situaţia să observe materialul de lucru, modelul obiectului care urmează să se confecţioneze, ceea ce duce la dezvoltarea spiritului de observaţie şi a atenţiei. Îndemânarea, perseverenţa, migala, gustul estetic, spiritul critic, plăcerea şi bucuria de a îmbina culori şi modele, de a finisa lucrările, spiritul de ordine şi economie, disciplina şi spiritul de echipă sunt calităţi pe care le câştigă elevii realizând lucruri utile.

Gustul estetic îşi are punctul de plecare în obişnuinţa cu un cadru cotidian în care primează frumuseţea şi ordinea. Ideea că trebuie să formăm la copii simţul măsurii şi al armoniei pentru toate împrejurările vieţii se descoperă de la sine ca obiectiv de formare a personalităţii micului şcolar. Tendinţa de frumos se manifestă şi în modul în care copilul îşi întreţine camera de lucru şi obiectele sale, clasa, şcoala; în modul de a-şi petrece timpul liber; modul de a gândi şi simţi, de a se îmbrăca, de a discuta cu părinţii, colegii, cadrele didactice.

El va putea să adopte o conduită corectă faţă de mediul înconjurător. Prin activităţile practice se formează capacităţi de lucru cu materiale şi unelte diferite, se dezvoltă interesul şi aptitudinile pentru profesiile cu caracter tehnic-aplicativ şi artistic.

Importanţa dezvoltării abilităţilor practice

Pentru ca elevii să-şi dea seama că nu se poate lucra oricum şi oriunde, ci numai după anumite reguli, fiecare oră a început cu organizarea locului de muncă şi s-a sfârşit cu curăţenia acestuia. Orice astfel de activitate antrenează, în acelaşi timp, gândirea, atenţia, imaginaţia, voinţa de a reuşi, sentimentul lucrului bine făcut, năzuinţele, precum şi

Scanned with OKEN Scanner

preocuparea de a munci creativ, cu inițiativă, cu dragoste, cu spirit gospodăresc și perseverență.

Toate obiectele confecționate de elevi, începând cu cele mai simple, au o utilitate evidentă, fie că sunt utilizate ca jucării, fie ca mijloace de învățământ la unele lecții (ceasul, figurine, figuri și corpuri geometrice, șabloane, piese „Tangram", forme de relief etc.), fie ca obiecte cu o utilitate mai largă (semne de carte, mărțișoare, felicitări, împletituri, podoabe, măști, figurine etc.).

Dând o cât de mică întrebuințare lucrurilor create de elevi, nu facem altceva decât să le trezim interesul pentru aceste activități. Printr-o muncă relaxată, variată, dar bine gândită și proiectată, elevii își dau seama de complexitatea activității depuse de adulți și de relațiile care se stabilesc în timpul desfășurării ei. Învățătorul trebuie să potențeze funcțiile educative ale fiecărei activități pe care o întreprinde cu elevii. „Trebuie să zbârnâie sufletul dascălului ca să răsune strunele din sufletul școlarului".(2)

În contextul noului curriculum, se pune accent pe un demers didactic personalizat. Față de proiectarea tradițională, centrată pe lecție, proiectarea pe unități de învățare are avantaje, creează un mediu de învățare coerent, implică elevii, dă perspectivă lecțiilor. Lecția de *Abilități practice* nu poate fi concepută ca fiind ceva izolat, ci ca o verigă în sistemul lecțiilor din unitatea de învățare detaliată. Sarcina învățătorului este de a cunoaște bine unitatea de învățare, specificul și caracteristicile ei, tehnicile de lucru care pot fi folosite, materiale, resurse, planșe model. Specificul lecțiilor de Abilități practice reiese și din felul în care se împletesc sarcinile didactice în cadrul lor. Mai eficient participă elevii dacă sunt puși în situația de a lucra în echipă, pe grupe, lucrări diferite pe rânduri de bănci sau de a efectua demonstrația practică a unei lucrări pe fond muzical adecvat.

Fiecare pas făcut pe drumul cunoașterii, prin Abilitați practice, îi înalță pe elevi spiritual, le face viața mai bună și mai frumoasă, le oferă posibilitatea de a-și manifesta curiozitatea, sensibilitatea, spontaneitatea. În acest sens, o importanță deosebită o au materialele folosite: hârtia, cartonul, staniolul, materialele din natură (asamblate sau îmbinate cu alte elemente), deșeuri textile, plastice, sfoară, dopuri,sârmă, material lemnos, chibrituri etc. Prin diversitatea materialelor folosite, a coloritului, a posibilităților de îmbinare, combinare, sunt stimulate gândirea creativă, imaginația elevilor și simțul estetic.

Orice elev care își propune să realizeze ceva începe prin observarea unor planșe model sau a unor obiecte similare cu acelea pe care dorește să le creeze. El se va strădui să conștientizeze principiile tehnice elementare care stau la baza construcției și funcționării acestora, elementele componente aflate în interacțiune, rolul fiecărui component; astfel încât reproducerea să aibă un caracter cât mai personal. Dacă au de realizat un puișor sau un coșuleț, vor căuta să-și personalizeze lucrarea pictând o creastă mai roșie și mai bogată, lipind fulgi și pene viu colorate, presărând pe suport fire de iarbă și semințe, cu un gărduț din bețe de chibrite. Nu e nevoie să folosim caiete speciale care să le limiteze spiritul creator.

Sugestii metodologice

Elevii lucrează cu mare plăcere cu hârtia glasată, creponată, carton, celofan, însușindu-și tehnici de lucru: îndoire, lipire pe suport, tăiere, rupere liberă, rupere pe contur, trasare după șablon, decupare după contur, rupere și mototolire, țesere cu benzi de hârtie, confecționare de jucării. Vin cu idei de a-și completa lucrările în mod original, realizând compoziții deosebite. De exemplu, „broscuța" din hârtie au așezat-o pe un suport, au realizat din scobitori și plastilină „papură", din ață albastră tocată „apa", din floricele de porumb „nuferii". Pentru expoziția de „Paște" o compoziție interesantă a fost „Copaci cu flori și ouă roșii". Tema a fost realizată în două moduri: una sub formă de colaj aplicat pe o coală albă, fondul a fost pictat cu acuarela, iar ouăle cu carioca. A doua lucrare a fost realizată astfel: pe un suport de placaj s-au așezat pomișori (tulpina din plastilină, iar crengile din sârmă, toate învelite în hârtie creponată). În pomișori au fost puse floricele decupate din hârtie colorată, un cuib cu puișori confecționați din ață, iar pe crengi s-au atârnat ouă vopsite din plastic. Pe suport s-a presărat iarbă artificială, floricele și ici colo câte un fluturaș din hârtie glasată.

Am folosit tehnica plierii hârtiei pentru realizarea diferitelor lucrări pe care le-am folosit pentru decor și pavoazarea sălii de clasă: flori, frunze, fluturi, păsărele. La tema „Lucrări din fire", se pot executa din fire de P.N.A. diferite lucrări: cosița păpușii, lanțul simplu, ciucurele, păpușa, franjurii covorului. Învățând să facă ciucurele, elevii au confecționat de 1 Martie un șnur pentru mărțișor spre a-l dărui mamei sau un puișor pentru expoziția de Paște. Am realizat cu elevii felicitări cu ocazia diferitelor sărbători: de Crăciun, de 1 Martie, de 8 Martie și de Paște. Cu puțină fantezie și cu pricepere am realizat un tablou minunat pe care l-am dăruit mămicilor de 8 Martie. Am folosit materialele: sârmă, sfoară, perdea, crenguță de tuia, flori nemuritoare, foarfece, lipici, ață de mărțișor. Etapele de lucru au fost: modelarea sârmei în forma dorită și răsucirea la capete pentru obținerea ramei tabloului; învelirea sârmei în sfoară, lăsând un inel pentru agățătoare; lipirea perdelei de rama tabloului și decorarea prin lipirea crenguței de tuia, a florilor nemuritoare și a ației de mărțișor.

Modelajul din plastilină reprezintă o plăcere pentru copii. Ei creează tot felul de figurine (fructe, legume, animale, păsări, coșulețe cu ouă, avioane, mașinuțe, pomișori, personaje din desene etc.).

Unitatea de învățare „Materiale din natură" presupune o atentă pregătire pentru că elevii trebuie să colecționeze: frunze, flori, semințe de tot felul, fulgi, nisip, scoici etc. Elevii fac acest lucru cu mare plăcere, își însușesc ușor tehnici de lipire, asamblare în compoziții sau jucării, aranjamente florale, compoziții după natură sau decorative.

Activitățile de gospodărie presupun familiarizarea cu prepararea micului dejun, igiena corporală, igiena locuinței, aspectul vestimentației. Aceste activități contribuie într-un grad și mai sporit asupra dezvoltării gustului estetic, a sensibilității și creativității elevilor. Ca forme de organizare am folosit „jocul de rol" și „crearea situațiilor-problemă" propuse spre soluționare. Elevii au învățat cum să aranjeze masa, cum să păstreze ordinea și curățenia în cameră, cum să se îngrijească de igiena personală, exersând practic activități care vizează deprinderile urmărite.

La sfârșitul fiecărei ore de abilități practice realizez o expoziție cu lucrările elevilor, analizăm împreună fiecare lucrare punând accent pe aspect, creativitate și originalitate. Expozițiile organizate în clasă, în școală sau în alte împrejurări contribuie la stimularea elevilor care doresc să realizeze lucrări cât mai frumoase, care să fie apreciate și expuse, la formarea gustului artistic, nu numai al elevilor participanți, ci și al celorlalți elevi ai școlii și în general al publicului vizitator.

Concluzie

De-a lungul anilor am constatat că elevii participă cu un vădit interes la realizarea diferitelor lucrări practice, dând frâu liber imaginației, aducând elemente noi, originale, trezindu-le sensibilitatea și gustul estetic. Este bine să-i învățăm pe elevi să-și corecteze și să-și evalueze propriile activități practice, să-i încurajăm, să-i invităm curent la activități inspirate pentru formarea unor deprinderi creative și a gustului pentru frumos.

Bibliografie:

1. Stoica, Marin – *Pedagogie și psihologie*, București, Editura „Gheorghe Alexandru", 2001;
2. Zisulecu, Ștefan – *Aptitudini și talente*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

Scanned with OKEN Scanner

ÎNVĂŢAREA BAZATĂ PE PROIECT ÎN CADRUL DISCIPLINEI EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ

(LEARNING BASED ON PROJECTS WITHIN TECHNOLOGICAL EDUCATION)

inst. Angela Hălănduţ,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Gherăeşti, jud. Neamţ

Abstract:
The project is an interactive method of teaching-learning that usually involves a systematic investigation of some topics that present an interest to students. The more we succeed in raising students' interest and guide them towards choosing the most suitable materials and instruments according to the goal they set, so as to perform what they have proposed, the more we will facilitate the passing from primary school to secondary school where, during the discipline Technological education, teaching is achieved mainly thorough projects.

Metoda proiectului

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învăţare care implică, de regulă, o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi. Metoda proiectului presupune implicarea activă a elevilor pe tot parcursul activităţilor desfăşurate, care se finalizează, în principiu, cu un „produs" tangibil: o broşură, un pliant, un poster, o machetă, revista clasei, a şcolii, o carte, monografia şcolii, a localităţii, o reclamă, materiale didactice, un obiect de decor etc.

Proiectul este activitatea cea mai pregnantă centrată pe elevi. Cu cât reuşim să venim în întâmpinarea intereselor elevilor şi îi îndrumăm să aleagă materialele şi instrumentele cele mai potrivite în funcţie de scopul urmărit, să-şi planifice activitatea, să execute ceea ce şi-au propus, să se autoevalueze în funcţie de criterii date, cu atât vom uşura trecerea la ciclul gimnazial, unde, la disciplina Educaţie tehnologică, învăţarea se realizează predominant prin proiecte.

Aplicaţie practică – proiectul *„O, brad frumos!"*

Voi exemplifica planul proiectului cu titlul *„O, brad frumos!"*.

Clasa: a IV-a

Discipline vizate: Limba şi literatura română, Ştiinţele naturii, Educaţia civică, Educaţia muzicală, Educaţia tehnologică, Educaţia plastică.

Durata: luna decembrie

Obiective de referinţă:

- Limba şi literatura română: 1.5; 1.6; 2.1; 2.5; 2.7;
- Ştiinţele naturii: 1.2.; 3.1;
- Educaţia civică: 3.1; 3.2;
- Educaţia muzicală: 3.3.; 3.4;
- Educaţia tehnologică: 1.2; 3.1; 4.1;
- Educaţia plastică: 1.1.; 1.2.

ETAPE:

- *Etapa I*: stabilirea unor criterii de apreciere a proiectului (1 oră în prima săptămână a lunii decembrie);
- *Etapa a II-a*: excursie prin localitate, pe strada Brazilor (denumită aşa după numărul impresionant de brazi de pe această stradă), pentru a observa bradul (în prima săptămână, activitate desfăşurată în afara clasei);
- *Etapa a III-a*: stabilirea asemănărilor şi deosebirilor dintre brad şi alţi arbori din familia coniferelor sau din familia foioaselor; observarea modificărilor care au loc în viaţa arborilor, în funcţie de succesiunea anotimpurilor; acţiuni de protejare a naturii (1 oră în prima săptămână a proiectului);
- *Etapa a IV-a*: lecturi reprezentative privind legenda bradului/ semnificaţia acestuia la români, dar şi la alte popoare (2-3 ore în a doua săptămână);
- *Etapa a V-a*: întâlnire cu unul dintre bătrânii satului care le va vorbi elevilor despre obiceiurile locale care însoţesc momentul împodobirii bradului (2-3 ore în a doua săptămână a proiectului);
- *Etapa a VI-a*: învăţarea după auz a cântecului „O, brad frumos!" (o oră în a doua săptămână);
- *Etapa a VII-a*: realizarea podoabelor pentru brad (4 ore în a doua şi a treia săptămână a proiectului);
- *Etapa a VIII-a*: împodobirea bradului clasei (în ultima săptămână a proiectului, înaintea serbării de iarnă).

Organizarea clasei: frontal, individual, în grup

Materiale utilizate în cadrul orelor de:

- limba şi literatura română: culegeri de texte literare, volume de poezii din care vor fi citite poezii despre brad;
- ştiinţe ale naturii: enciclopedii, imagini, machete, mici fragmente de documentare prezentate cu ajutorul calculatorului şi retroproiectorului, materiale din natură;
- educaţie civică: materiale referitoare la tradiţiile sărbătoririi bradului în lume;
- educaţie muzicală: casete audio şi CD-uri;
- educaţie tehnologică: foarfecă, lipici, capsator, riglă, creion, materiale reciclabile, materiale din natură, seminţe, brad artificial;
- educaţie plastică: apă, pensoane, recipiente, acuarele, creioane colorate, carioci.

Desfăşurarea proiectului

- *Etapa I*

Pornind de la discuţiile generale despre apropierea sărbătorii Crăciunului, se va dirija atenţia elevilor spre unul dintre momentele mult aşteptate de către ei şi anume împodobirea bradului.

Învăţătoarea va conduce discuţia astfel încât să afle ce lucruri ştiu elevii despre acest ritual, notându-le pe tablă, iar apoi va intocmi o listă cu ce informaţii ar dori să afle, propunându-le organizarea unui proiect care va cuprinde mai mulţi paşi realizaţi prin intermediul disciplinelor din curriculum.

Se va stabili structura completă a proiectului şi se vor constitui echipele în funcţie de abilităţile şi de competenţele elevilor. Se clarifică metodele de lucru şi formele de evaluare a produselor activităţii.

- *Etapa a II-a*

Excursia prin localitate, pe strada cu brazi, este menită pentru observarea caracteristicilor bradului (tulpină, coroană, frunze)

- *Etapa a III-a*

În cadrul orei de Ştiinţe ale naturii se vor stabili asemănările şi deosebirile dintre brad şi alţi arbori din familia coniferelor sau din familia foioaselor. Prin intermediul imaginilor, a enciclopediilor şi a altor materiale din natură se vor menţiona modificările care au loc în viaţa arborilor în funcţie de succesiunea anotimpurilor.

Învăţătorul va explica elevilor cum reuşeşte bradul să-şi menţină coroana verde în timp ce ceilalţi arbori îşi pierd frunzele îndată ce vine frigul.

Se pune accent pe înţelegerea importanţei reciclării hârtiei, dar şi a celorlalte materiale, precum şi pe rolul acţiunilor de protejare a mediului.

Prin mici documentării se vor arăta elevilor efectele negative provocate de poluarea mediului sau de defrişările necontrolate.

- *Etapa a IV-a*

Pentru orele de limba şi literatura română se vor căuta şi se vor lectura diverse legende despre semnificaţia bradului pentru români, dar şi pentru alte popoare.

De asemenea, se va organiza un concurs de recitare de poezii despre brad.

Scanned with OKEN Scanner

• *Etapa a V-a*

Unul dintre bătrânii satului va veni la ora de educaţie civică şi va vorbi elevilor despre obiceiurile de iarnă care au dispărut cu trecerea timpului.

• *Etapa a VI-a*

La ora de educaţie muzicală se va învăţa cântecul „O, brad frumos!", prezentându-le elevilor şi variantele cântecului în diferite limbi.

• *Etapa a VII-a*

În cadrul orelor de educaţie plastică şi de educaţie tehnologică elevii vor fi împărţiţi pe echipe, fiecare echipă având ca sarcină executarea diferitelor podoabe pentru împodobirea bradului de Crăciun.

• *Etapa a VIII-a*

În ultima săptămână a proiectului se vor structura informaţiile obţinute pe tot parcursul derulării acestuia, urmărindu-se schema:

1. Echipa cercetătorilor va prezenta mediile de viaţă şi factorii climatici care influenţează creşterea şi dezvoltarea brazilor.
2. Echipa scriitorilor va menţiona operele literare studiate despre brad.
3. Echipa popularilor va reaminti tuturor celor prezenţi câteva tradiţii locale care însoţesc împodobirea bradului de Crăciun.
4. Echipa meşterilor talentaţi va expune cele mai frumoase podoabe cu care va fi împodobit bradul.
5. Echipa cântăreţilor va cânta cântecul „O, brad frumos!" în diverse limbi.

Concluzie

În cadrul instruirii bazate pe proiect, elevii pot vedea natura interdisciplinară a sarcinilor şi pot vedea că o problemă poate avea mai mult decât o singură soluţie. Elevii care au libertatea de a alege diferite strategii şi abordări pot deveni mai angajaţi în procesul de învăţare şi va exista o probabilitate mai mare ca ei să abordeze alte probleme cu deschidere.

Bibliografie:

1. Ciolan, L. – *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integrată/ cross-curriculară*, Bucureşti, Editura „Humanitas Educaţional", 2003;
2. Ionescu, M. – *Managementul clasei. Un pas mai departe... Învăţarea bazată pe proiect*, Colecţia *Şanse egale*, Bucureşti, Editura „Humanitas Educaţional", 2003;
3. M.E.C. – *Ghid metodologic de aplicare a programelor de abilităţi practice şi educaţie tehnologică, primar-gimnaziu*, Bucureşti, 2001.

TESTE DE EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ LA CLASA A V-A

(TESTS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE 5TH GRADE)

prof. Otiliea Sandu,
Grup Şcolar, Coţuşca, jud. Botoşani

Abstract:

The manners of composing and performing some tests of evaluation for the subject Technological education, for the 5th grade, lay a stress on students' exploratory activity, they facilitate knowledge through personal experiences, they make students face some authentic tasks of learning. These tests use structural schemes that organize students' knowledge and guide them in their future experiences of learning, allowing the development of some attitudes by adopting values that aim at reaching quality standards.

Cuvânt înainte

Datorită caracterului interdisciplinar şi practic-aplicativ al *Educaţiei Tehnologice*, vin cu o iniţiativă valoroasă de a-i ajuta pe elevii claselor a V-a în înţelegerea conţinuturilor acestui obiect de studiu. Modul de concepere şi realizare a acestor teste de evaluare pune accent pe activitatea exploratoare a elevilor, favorizează cunoaşterea prin experienţe proprii, pun elevii în faţa unor sarcini de învăţare autentice, utilizând scheme structurale care organizează cunoştinţele elevilor şi ghidându-i în experienţele de învăţare ulterioare, permiţând astfel dezvoltarea unor atitudini prin asumarea de valori care vizează calitatea.

Criterii de notare pentru clasa a V-a

Modulul: Organizarea mediului construit

Obiectiv de referinţă: Să descrie elementele mediului construit şi funcţionalitatea acestora.

Nota 5:

• să identifice, într-un text dat, noţiunea de mediu construit;
• să identifice elementele mediului construit din localitate.

Nota 7:

• să definească spaţiile interioare din locuinţă, şcoală şi alte clădiri;
• să identifice reţelele de utilităţi din localitate.

Nota 9:

• să definească reţelele de utilităţi din localitate;
• să interpreteze semnele convenţionale indicate pe hărţi (harta judeţului).

Nota 10:

• să formuleze idei pe baza unui limbaj de specialitate adecvat cu privire la elementele spaţiului construit din localitate;
• să exemplifice destinaţia clădirilor importante din localitate.

Obiectiv de referinţă: Să identifice surse de poluare şi să se implice în prevenirea şi combaterea acestora.

Nota 5:

• să identifice, într-un text dat, noţiunea de sursă de poluare;
• să identifice sursele de poluare din localitate.

Nota 7:

• să definească noţiunea de sursă de poluare;
• să descrie sursele de poluare din localitate.

Nota 9:

• să descrie metodele de combatere a poluării din localitate;
• să analizeze relaţia dintre om şi mediu.

Nota 10:

• să exprime opinii privind prevenirea şi combaterea poluării.

Obiectiv de referinţă: Să respecte prevederi ale legislaţiei referitoare la normele de circulaţie şi la calitatea mediului.

Nota 5:

• să identifice, într-un text dat, termeni/semne specifice legislaţiei privind normele de circulaţie;
• să identifice, într-un text dat, termeni specifici legislaţiei privind calitatea mediului.

Nota 7:

• să identifice metode de îmbunătăţire a calităţii mediului;
• să prezinte efectele negative ale nerespectării normelor privind calitatea mediului.

Nota 9:

• să analizeze prevederile legislaţiei referitoare la regulile de circulaţie;
• să definească noţiunea de calitate a mediului.

Nota 10:

• să argumenteze propria opinie referitoare la respectarea şi

Scanned with OKEN Scanner

cunoaşterea regulilor uzuale de circulaţie;
- să prezinte soluţii de îmbunătăţire a calităţii mediului.

Obiectiv de referinţă: Să identifice materialele necesare pentru execuţia unei clădiri şi a obiectelor din locuinţă, şcoală, localitate.

Nota 5:
- să identifice materiale necesare pentru executarea clădirilor;
- să identifice obiecte din mediul natural în vederea decorării clasei, locuinţei etc.

Nota 7:
- să identifice materialele folosite pentru executarea lucrărilor pentru suprafeţele interioare/exterioare ale clădirilor;
- să compare diferite tipuri de materiale utilizate la construirea locuinţei.

Nota 9:
- să descrie tipuri de materiale utilizate la construirea şi dotarea locuinţei;
- să analizeze diferite obiecte din mediul natural în vederea utilizării lor la decorarea clasei, casei etc.

Nota 10:
- să analizeze diferite tipuri de materiale pentru dotarea locuinţei.

Obiectiv de referinţă: Să propună noi posibilităţi de amenajare a mediului şi de creştere a calităţii serviciilor din localitate.

Nota 5:
- să identifice principalele posibilităţi de creştere a calităţii serviciilor din localitate.

Nota 7:
- să să analizeze soluţii pentru îmbunătăţirea produselor realizate.

Nota 9:
- să elaboreze variante de amenajare a spaţiilor interioare din locuinţă, şcoală, clasă.

Nota 10:
- să compare diferite soluţii de amenajare a locuinţei, clasei etc.

Obiectiv de referinţă: Să stabilească legături între elementele mediului construit, tipurile de activităţi şi meseriile (profesiile) specifice acestora.

Nota 5:
- să identifice ocupaţiile oamenilor din comunitatea locală.

Nota 7:
- să identifice legătura dintre elementele mediului construit, tipurile de activităţi şi meseriile specifice acestora.

Nota 9:
- să analizaze ocupaţiile specifice zonelor din apropierea localităţilor.

Nota 10:
- să compare tipurile de activităţi şi meseriile (profesiile) specifice acestora.

Conţinuturi

Organizarea mediului construit

1. Localitatea:

a) *Evoluţia în timp a sistemelor de amenajare teritorială;*

b) Activităţi specifice localităţii de referinţă;

c) Organizarea localităţii. Clădiri: destinaţie, alcătuire constructivă. *Elemente arhitecturale.* Reguli de urbanism: amplasarea clădirilor, amenajare spaţii (parcuri de agrement şi industriale, pieţe etc.), reţele de utilităţi; elemente de limbaj grafic specific.

d) *Aplicaţii (soft-uri educaţionale).*

2. Locuinţa: tipuri, funcţii, scheme funcţionale, plan, confort ambiental (spaţial, fiziologic şi psihologic), anexe gospodăreşti.

3. Şcoala: amplasare, alcătuire constructivă, funcţii, scheme funcţionale, plan şcoală/clasă/laborator.

4. Dezvoltarea mediului construit; conservarea mediului; combaterea poluării.

Aplicaţie practică – model de test

Test 1: *Evoluţia sistemelor de organizare teritorială. Organizarea administrativă a României*

Pentru nota 5:

I. Scrieţi litera corespunzătoare răspunsului corect, pentru fiecare dintre afirmaţiile de mai jos:

1. Aşezările meşteşugăreşti şi comerciale au dat naştere:
a. satelor; b. oraşelor; c. peşterilor; d. piramidelor. *(0,50 p.)*

2. Iglu este locuinţa:
a. pigmeilor; b. indienilor; c. eschimoşilor; d. egiptenilor. *(0,50 p.)*

3. Locuinţa lacustră se construieşte pe:
a. nisip; b. acoperişuri; c. piscuri montane; d. apă. *(0,50p.)*

4. Peste jumătate din populaţia mondială lucrează în:
a. agricultură; b. industrie; c. transporturi; d. comerţ. *(0,50p.)*

II. Scrieţi răspunsurile corecte care completează enunţurile de mai jos:

1. Primele aşezări omeneşti au avut caracter ... . *(0,50p.)*
2. Oamenii primitivi pescuiau cu mâna sau cu ... . *(0,50p.)*
3. Aşezările umane erau împărţite în aşezări agricole, de pescari şi de ... . *(0,50p.)*
4. Din aşezările... au luat fiinţă aşezările rurale. *(0,50 p.)*

Pentru nota 7:

III. Stabiliţi, prin săgeţi, corespondenţa între reşedinţele de judeţ din coloana **A** şi judeţele din coloana **B**:

A	B
Reşedinţe de judeţ	Judeţe
1. Baia Mare	a. Bihor
2. Craiova	b. Botoşani
3. Botoşani	c. Maramureş
4. Oradea	d. Dolj

(0,25 p. x 4)

IV. Transcrieţi textul de mai jos, completând fiecare spaţiu liber cu termenul corespunzător din lista dată:

... sunt principalele unităţi administrativ-teritoriale. Capitala României este cel mai mare ... . este alcătuită din unul sau mai multe sate, iar ... nu constituie o unitate administrativă.

Lista termenilor: cătun, judeţ, sat, comună, provincie, municipiu. *(0,25 p. x 4)*

Pentru notele 9 şi 10:

V. Explicaţi termenii: „municipiu" şi „cătun". *(0,50 p. x 2)*

VI. Prezentaţi, într-o jumătate de pagină, întemeierea oraşului Bucureşti, având în vedere: legenda întemeierii acestui oraş; mărturii a acestei legende; concluzia cercetărilor ştiinţifice;prima atestare documentară a Bucureştiului. *(2 p.)* *(Oficiu 1p.)*

Test 2: *Elemente de sistematizare*

Pentru nota 5:

I. Scrieţi răspunsurile corecte care completează propoziţiile de mai jos:

1. Sistematizarea reprezintă o ramură a ... . *(0,50 p.)*
2. Reţelele energetice sunt elemente de ... . *(0,50 p.)*
3. ... de încălzire funcţionează în perioada rece a anului. *(0,50 p.)*
4. ... reprezintă serviciul public care se ocupă cu igiena şi estetica localităţilor. *(0,50 p.)*

II. Transcrieţi numărul întrebării şi notaţi cu DA afirmaţiile pe care le consideraţi corecte şi cu NU pe cele false:

1. Avioanele moderne pot depăşi viteza sunetului. *(0,50 p.)*
2. Telefonia asigură comunicaţiile unilaterale între doi abonaţi. *(0,50 p.)*
3. Presa, radioul, TV şi cinematograful sunt mijloace de comunicare în masă. *(0,50 p.)*
4. Romanii sunt recunoscuţi pentru realizările lor în domeniul irigaţiilor. *(0,50 p.)*

Pentru nota 7:

III. Realizaţi corespondenţa, prin săgeţi, între elementele sistematizării teritoriului din coloana A şi caracteristicile acestora din coloana B:

Scanned with OKEN Scanner

COLOANA A	COLOANA B
1. Reţeaua de transporturi	a. produce, transportă, transformă şi distribuie energie electrică şi termică
2. Reţeaua energetică	b. asigură navigaţia, produce energie hidroelectrica şi alimentează cu apă potabilă şi industrială
3. Reţeaua de comunicaţii	c. zone de recreere
4. Reţeaua de apă	d. colectează ape uzate
5. Reţeaua de canalizare	e. căi de comunicaţie pe sol, subterane, pe apă şi în aer
6. Spaţiile verzi	f. transmite informaţii

(0,25p. x 6)

IV. Transcrieţi numerele de mai jos în ordinea în care circulă apa prin instalaţiile care alcătuiesc reţeaua:

1. Consumatori;
2. Staţie de pompare;
3. Turn (castel) de apă;
4. Sursă de aprovizionare;
5. Staţie de tratare;
6. Conductă de distribuţie. *(0,25p. x 6)*

Pentru nota 9:

V. Menţionaţi câte un aspect termic utilizat în instalaţiile cu încălzire centrală şi cu încălzire directă. *(0,50p. x 2)*

Pentru nota 10:

VI. Precizaţi cele două categorii de reţele ale transportului urban. *(0,50p. x 2)*

(Oficiu 1p.)

Bareme, răspunsuri, indicaţii

Test 1: I 1b *(0,50p.)*, 2c *(0,50p.)*, 3d *(0,50p.)*, 4a *(0,50p.)*; II 1 temporar *(0,50p.)*, 2 harpoanele *(0,50p.)*, 3 vânători *(0,50p.)*, 4 agricole *(0,50p.)*; III 1c *(0,25p.)*, 2d *(0,25p.)*, 3b *(0,25p.)*, 4a *(0,25p.)*; IV judeţ *(0,25p.)*, municipiu *(0,25p.)*, comună *(0,25p.)*, cătun *(0,25p.)*, V oraş cu puternică activitate economică şi culturală *(0,50p.)*, cea mai mică formă de aşezare umană întâlnită în zonele de deal şi de munte *(0,50p.)*; VI a. Întemeietorul oraşului a fost ciobanul Bucur *(0,30p.)*, b. Bisericuţa din lemn cu o singură turlă, construită pe malul Dâmboviţei şi care poartă numele ciobanului *(0,50p.)*, c. Vatra Bucureştilor ar fi zona Curţii Vechi *(0,50p.)*, d. în timpul domniei lui Vlad Ţepeş, 1459 *(0,50p.)*, prezentarea în ordinea cerinţelor, originalitate, acurateţea limbajului *(0,10p.)*, respectarea limitei de spaţiu *(0,10p.)*, *1p. oficiu*.

Test 2: I 1 urbanismului *(0,50p.)*, 2 sistematizare *(0,50p.)*, 3 instalaţiile *(0,50p.)*, 4 salubritatea *(0,50p.)*; II 1 DA *(0,50p.)*, 2 NU *(0,50p.)*, 3 DA *(0,50p.)*, 4 NU *(0,50p.)*; III 1e *(0,25p.)*, 2a *(0,25p.)*, 3f *(0,25p.)*, 4b *(0,25p.)*, 5d *(0,25p.)*, 6c *(0,25p.)*; IV 425361 *(0,25p.x6)*; V apa caldă *(0,50p.)*, unul dintre: cărbuni, lemne, gaze naturale *(0,50p.)*; VI reţeaua de suprafaţă *(0,50p.)*, reţeaua subterană *(0,50p.)*, *1p. oficiu*;

Test 3: I 1DA *(0,50p.)*, 2NU *(0,50p.)*, 3DA *(0,50p.)*, 4NU *(0,50p.)*; II 1funcţionale *(0,50p.)*, 2 „living room" *(0,50p.)*, 3 dormitorului *(0,50p.)*, 4culoarea *(0,50p.)*; III 1b *(0,30p.)*, 2a *(0,30p.)*, 3b *(0,30p.)*, 4a *(0,30p.)*, 5b *(0,30p.)*; IV 1 VENTILATOR *(0,50p.)*, 2 FUNCŢIONAL *(0,50p.)*, 3 TEMPERATURA *(0,50p.)*, 4 AMBIENT *(0,50p.)*, 5 INTERIOR *(0,50p.)*, 6 AER *(0,50p.)*, *AB: LUMINA*; V două dintre: de ambianţă (spaţial), funcţional (local), decorativ (de punere în valoare) *(0,25p. x 2)*, *1p. oficiu*.

Vocabular modul 1

- *Abraziune* = roadere a unui corp prin frecare de un corp mai dur;
- *Balustradă* = apărătoare dispusă la marginile treptelor, paralelelor, balcoanelor, pentru protecţia persoanelor;
- *Canat* = panou mobil de uşă, de fereastră, care se poate deschide sau închide prin rotaţie sau translaţie;
- *Cătun* = subdiviziune a unui sat, fără a fi o unitate administrativă;
- *Design* = aspect exterior; disciplină de creaţie industrială dezvoltată pe criterii funcţionale şi estetice;
- *Deşeu* = parte dintr-un semifabricat care rămâne după prelucrare şi nu mai poate fi utilizată pentru acea operaţie de prelucrare;
- *Efracţie* = spargere;
- *Elevaţia* = reprezentare grafică, la scară dată, a faţadei unei construcţii;
- *Epurare* = acţiune de curăţire, purificare;
- *Ergonomie* = ştiinţă care studiază relaţiile dintre om, maşină şi mediul de muncă, în vederea ameliorării condiţiilor de muncă şi a creşterii productivităţii;
- *Faţadă* = fiecare din părţile exterioare verticale ale unei clădiri;
- *Fundaţie* = temelie a unei construcţii;
- *Iglu* = adăpost de gheaţă în formă de cupolă;
- *Instalaţie* = ansamblu de construcţii, de maşini, de aparate care îndeplinesc o anumită funcţie sau operaţie;
- *Mediu* = natura înconjurătoare; cadrul natural în care se desfăşoară existenţa;
- *Pardoseală* = înveliş, strat vizibil, executat din scânduri, din mozaic, din parchet, din mochetă ş.a., pe planşeul unei încăperi;
- *Plan* = desen tehnic care reprezintă grafic, la o anumită scară, o construcţie, un teren etc.;
- *Planşeu* = element de construcţie făcut din lemn sau din beton, care separă etajele unei clădiri;
- *Podea* = pardoseală a unei încăperi; duşumea;
- *Poluare* = proces de alterare a mediului de viaţă şi a bunurilor create de om, cauzat de activităţile umane şi de diferite fenomene naturale;
- *Reciclare* = acţiune de a prelucra anumite deşeuri în vederea refolosirii lor;
- *Reţea* = ansamblu de conducte, galerii, străzi etc. cu multe ramificaţii şi întretăieri;
- *Salubritate* = stare generală favorabilă a condiţiilor igienice şi sanitare dintr-o localitate;
- *Schiţă* = desen executat, în general, cu mâna liberă, păstrând proporţiile dimensiunilor aproximate vizual;
- *Secţiune* = tăietură care poate fi făcută transversal, longitudinal sau oblic în procesul de prelucrare, pentru îmbinări la colţuri;
- *Sistematizare* = proces de organizare şi remodelare a structurilor teritoriale şi a localităţilor, în scopul asigurării cadrului optim necesar desfăşurării activităţilor umane şi a ridicării standardului de viaţă;
- *Smog* = ceaţă deasă, amestec de fum şi cu praf industrial, care se formează în regiunile industrializate, în marile centre urbane, cu efecte dăunătoare asupra populaţiei;
- *Vestibul* = antreu, hol; încăpere prin care se intră într-un edificiu public, într-o casă, într-un apartament şi din care se trece în alte încăperi.

Concluzii

Lucrarea de faţă este adecvată particularităţilor psihopedagogice ale elevilor, aplicându-dat informaţia ştiinţifică la criteriile de notare, care conţin teste însoţite de barem, răspunsuri, indicaţii, vocabular.

Toate se constituie pe o consistenţă bibliografie, fapt pentru care poate reprezenta un îndreptar util pentru elevi, dar şi un eficient instrument didactic pentru profesori.

Bibliografie:

1. Barbu, George; Ţurcaşiu, Corneliu; Ionescu, Sorin; Drăghici, Elena – *Dicţionar de educaţie tehnologică pentru uz şcolar*, Bucureşti, Editura „Corint", 2001;
2. Bunaciu, Carmen; Brumar, Constanţa; Capotă, Valentina; Marinescu, Iuliana; Oaidă, Victoria – *Educaţie tehnologică. Manual pentru clasa a VI-a*, Bucureşti, Editura „Corint", 2001;
3. Ciarnău, Rodica – *Educaţie tehnologică. Manual pentru clasa a V-a*, Bucureşti, Editura „All", 2003.

Scanned with OKEN Scanner

POZIŢIILE CORPULUI OMENESC ŞI CONDIŢIILE DE MENŢINERE A ECHILIBRULUI ÎN PROCESUL MUNCII ÎN DOMENIUL TEXTILELOR

(THE POSITIONS OF THE HUMAN BODY AND THE CONDITIONS OF MAINTAINING BALANCE DURING THE PROCESS OF WORKING IN THE TEXTILES FIELD)

prof.-ing. Mariana Vacaru,
Colegiul Tehnic „Danubiana", Roman, jud. Neamţ

Abstract:
The ergonomical organization of work places must begin with the establishing of a correct bodily position as it constitutes an apparently elementary but often neglected requirement, being considered for a long time a problem of each individual. The normal position of the body is characterized through the maintaining of the natural balance or at least its relative maintenance that results from the antagonism of more external and internal forces that act upon it.

Organizarea ergonomică a muncii

Una din principalele probleme ale organizării ergonomice a muncii, care exercită o influenţă deosebită asupra capacităţii de muncă şi implicit asupra eficienţei activităţii desfăşurate, o constituie studiul poziţiilor corpului omenesc şi a condiţiilor de menţinere a echilibrului în procesul muncii şi a lucrului individual.

După cum se cunoaşte, în procesul muncii, ca şi în repaus, corpul omenesc poate lua poziţii variabile în timp şi spaţiu.

Aceste poziţii însă, duc la solicitarea inegală a structurilor funcţionale ale organismului, pot determina apariţia unor fenomene de suprasolicitare, iar, în unele cazuri pot atinge limita de îmbolnăvire şi invaliditate a individului în cauză.

Poziţia normală de muncă

Solicitarea echilibrată a diferitelor părţi ale organismului şi chiar a unor grupe musculare, în procesul muncii, în condiţii normale, favorizează funcţiile normale ale organismului, înlătură apariţia prematură a oboselii, influenţează pozitiv menţinerea capacităţii de muncă şi asigură creşterea eficienţei activităţii desfăşurate

Organizarea ergonomică a locurilor de muncă trebuie să înceapă cu stabilirea unei poziţii corecte de muncă, aceasta constituind o cerinţă aparent elementară, dar adesea neglijată, fiind considerată mult timp o problemă a fiecărui individ în parte.

Lipsa de preocupare pentru rezolvarea pe baze ştiinţifice a acestei probleme este determinată şi de necunoaşterea influienţei negative pe care o au solicitările generate de poziţia de muncă asupra organismului uman.

Adoptarea unei poziţii corecte de muncă înseamnă adoptarea unei poziţii cât mai aproape de poziţia naturală a corpului, respectiv atunci când cele trei planuri ale corpului formează intersecţii de 90°.

De asemenea prin poziţia normală de muncă se înţelege poziţia în care executantul este obligat să se aplece înainte cu cel mult 10-15 cm, fără aplecare înapoi sau lateral.

Pozitia normală a corpului se caracterizează prin menţinerea echilibrului natural sau relativ al acestuia, care rezultă din antagonismul mai multor forţe externe şi interne care acţionează asupra sa.

Centrul de greutate al corpului omenesc şi mişcările efectuate

Centrul de greutate al corpului omenesc variază în funcţie de sex, vârstă, tip constituţional, poziţia corpului şi a segmentelor acestuia, dar depinde, în mod automat şi de mişcările efectuate.

În orice poziţie s-ar afla, pentru a-şi menţine echilibrul, corpul uman trebuie să-şi redistribuie eforturile în jurul axei verticale a centrului de greutate.

Aceasta se realizează mai întâi prin încordarea compensatoare a unor grupe de muşchi opuse sensului mişcării corpului, iar, în al doilea rând, prin modificarea poziţiei corpului, deplasând o parte din greutatea sa în sens opus (contragreutate).

Aceasta înseamnă că menţinerea echilibrului corpului impune deplasarea altor părţi ale acestuia prin mişcări compensatorii, a căror amplitudine este în funcţie directă şi depinde de masa părţilor deplasate şi de gradul deplasărilor iniţiale executate.

De asemenea, starea de echilibru se menţine atâta timp cât muşchii anti-gravitaţionali se opun factorilor de dezechilibru, iar unghiul de stabilitate este suficient de mare pentru a asigura această stare.

Criterii privind stabilirea poziţiei corpului în activitatea de muncă

Prin urmare, înţelegând prin postură dispunerea spaţială a corpului uman sau imobilizarea părţilor acestuia într-o anumită atitudine în vederea menţinerii echilibrului, fiecare tip de postură sau de poziţie de muncă trebuie privită ca o adaptare spontană, reflexă, la anumite condiţii deosebite de statică şi bio-dinamică, bazată pe acţiunea sinergiei şi coordonată de elementele aparatului locomotor şi a sistemului nervos.

La stabilirea poziţiei de muncă, criteriile avute în vedere, în majoritatea cazurilor, sunt următoarele:

- amplitudinea mişcărilor;
- dimensiunile dispozitivelor de comandă;
- greutatea obiectelor muncii sau a pieselor manipulate;
- forţa aplicată sau efortul exercitat;
- spaţiul de amplasare a aparatelor de măsură şi control şi a organelor de comandă frecvent utilizate;
- gradul de precizie cerut;
- spaţiul disponibil pentru genunchi.

Poziţia de muncă stabilită pe baza criteriilor prezentate trebuie să fie cea predominantă sau principală în timpul activitaţii desfaşurate. Unde este posibil însă, este indicat să se creeze condiţii de alternare periodică a diferitelor poziţii de muncă, în cazul în care alternarea poziţiilor de muncă nu este posibilă, este recomandabil să se schimbe poziţia de muncă prin asigurarea condiţiilor ca repausul sau odihna din timpul programului de lucru să se realizeze într-o poziţie diferită de cea practicată în timpul activităţii.

Recomandări cu caracter general privind stabilirea poziţiei de muncă

Având în vedere problematica prezentată în organizarea ergonomică a muncii este necesar să se ţină seama de următoarele recomandări cu caracter general, referitoare la poziţiile de muncă:

- lucrul în poziţia ortostatică nu se justifică decât pentru un interval de timp cât mai scurt, atunci când nu este posibil să se lucreze aşezat;
- evitarea poziţiilor de muncă nenaturale, forţate, incomode sau vicioase care tulbură echilibrul corpului;
- evitarea mişcărilor nesimetrice, deoarece acestea modifică centrul de greutate al corpului; sunt însoţite de contracţii musculare de sens opus sau chiar de deplasări ale greutăţii corpului în sens opus, pentru menţinerea echilibrului acestuia;
- asigurarea posibilităţii de modificare, de schimbare sau de alternare, dupa preferinţă, a poziţiei de muncă sau a poziţiei antebraţului în timpul activităţii desfăşurate.

Scanned with OKEN Scanner

Senzaţia subiectivă de oboseală şi protecţia organismului

Senzaţia de oboseală are o bază obiectivă determinată de consumul de energie în activitatea desfaşurată, urmând ca aceasta să fie compensată prin alimentaţie şi prin odihnă. Întrucât această senzaţie depinde de constituţia fizică, de starea de sănătate şi de antrenamentul fiecărui individ, ea poartă pecetea acestor caracteristici personale, fiind definită ca o senzaţie subiectivă.

Senzaţia subiectivă de oboseală îndeplineşte o funcţie de protecţie a organismului, semnalând individului respectiv că au fost atinse limitele de solicitare pe care organismul său nu le poate suporta.

Ca urmare a apariţiei acestei senzaţii, individul se simte greoi şi lent şi tinde spre întreruperea activităţii în vederea refacerii energiei consumate.

Ca fenomen fiziologic, oboseala este o stare reversibilă, care dispare prin repaus şi mai ales prin somn. Oboseala nu este o stare patologică, nu este o boală. Ea nu are urmări asupra capacităţii de muncă.

Dintre cele mai frecvente cauze ale oboselii, citãm următoarele: a) durata şi intensitatea muncii fizice şi intelectuale; b) condiţiile de mediu; c) monotonia; d) cauze psihice; e) condiţiile de alimentaţie; f) starea de oboseală.

Senzaţia de oboseală generală, provocată de cauzele enunţate mai sus, se accentuează în faza descendentă şi în cea minimă, estompându-se până la dispariţie în faza ascendantă şi în cea maximă.

Concluzie

Oboseala repetată atrage după sine surmenajul (care este o stare patologică), uzura rapidă a organismului, epuizarea şi îmbătrânirea. Oboseala cronică şi surmenajul au şi consecinţe economice negative, prin scăderea inevitabilă a productivităţii muncii.

Bibliografie:

1. Burloiu, Petre – *Economia şi organizarea ergonomică a muncii managerului*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1990;
2. Lefter, Viorel; Manolescu, Aurel – *Managementul resurselor umane*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1995.

JOCUL DE MIŞCARE – MIJLOCUL PRINCIPAL PENTRU FORMAREA PERSONALITĂŢII ŞI A TRĂSĂTURILOR POZITIVE DE CARACTER

(THE GAME OF MOVEMENT – THE MAIN MEANS OF FORMING PERSONALITY AND POSITIVE CHARACTER TRAITS)

educ. Elena Părăoanu,
Grup Şcolar „Dimitrie Leonida", Piatra Neamţ
educ. Rodica Hîrţan,
Grup Şcolar „Dimitrie Leonida", Piatra Neamţ

Abstract:

By help of the game of movement, the preschooler and the young student acquire knowledge, basic skills and aptitudes such as: walking, economic running, jumping and throwing. The game of movement is different from all the other means used in physical education through its specific particularities: it allows a complex manifestation and it facilitates the simultaneous development of specific basic motric skills, of the motric qualities as well as of the moral-volitional traits and aptitudes.

Motto: *„Cine spune joc, spune totodată efort şi libertate şi o educaţie prin joc trebuie să fie o sursă atât de efort fizic cât şi de mare bucurie morală. Am mai spus anterior că a juca înseamnă a căuta o plăcere morală. Tocmai această plăcere morală trebuie să o transpunem în educaţia noastră, dacă vrem ca ea să copieze activitatea spontană a jocului."*

(*Jean Chateau*)

Valoarea morală a jocului

Jocul constituie un mijloc pentru dezvoltarea multilaterală a copilului. Prin joc se contribuie la realizarea unor sarcini ale educaţiei intelectuale, morale, fizice şi estetice. Din punct de vedere moral, el contribuie la formarea spiritului de viată în colectiv şi a sentimentelor de prietenie, tovărăşie. Jocul în colectiv se desfăşoară pe baza unor norme. Respectarea acestora imprimă un conţinut intuitiv unor noţiuni morale ca: bine, rău, drept, nedrept, permis, nepermis.

Primele reprezentări morale ale copilului se formează în joc. Acesta impune necesitatea supravegherii atente a copiilor.

Regulile jocului interzic o comportare nedisciplinată a lor. Încălcarea acestora atrage eliminarea din joc a celui în cauză şi sancţionarea echipei, atunci când se stabileşte rezultatul final.

Pentru a nu aduce prejudicii echipei din care face parte, elevul este pus în situaţia de a se conforma regulilor jocului. Astfel, el dobândeşte în mod practic şi o deprindere de comportare civilizată.

Jocul de mişcare şi mijloacele educaţiei fizice

Jocul de mişcare reprezintă o variantă a activităţii ludice prin care rolul mişcărilor este clar exprimat. Cu ajutorul jocului de mişcare, preşcolarul şi şcolarul mic dobândesc cunoştinţe, priceperi şi deprinderi motrice de bază ca: mersul, alergarea economică, săritura şi aruncarea.

Jocurile de mişcare se deosebesc de celelalte mijloace de educaţie fizică prin particularităţile sale specifice şi anume:

- permit manifestarea complexă şi favorizează dezvoltarea simultană a deprinderilor motrice de bază specifice, a calităţilor motrice, precum şi a însuşirilor şi deprinderilor moral-volitive;
- îi este specifică activitatea în colectiv care presupun colaborarea partenerilor de joc, armonizarea intereselor, a motivelor a acţiunii lor şi eforturilor personale cu cele ale colectivului, încadrarea în colectiv, asumarea unor responsabilităţi.

Importanţa jocurilor de mişcare în formarea personalităţii copilului preşcolar

Jocurile de mişcare sunt foarte îndrăgite de preşcolari. Ele satisfac în cel mai înalt grad nevoia de mişcare. Ele contribuie la dezvoltarea deprinderilor motrice ale copiilor, oferind condiţii prielnice pentru aplicarea acestor deprinderi în împrejurări variate. Totodată, ele ajută şi la formarea multor calităţi motrice, ca: viteza, rezistenta, îndemânarea, precizia mişcărilor, prezenţa de spirit, orientarea rapidă şi sigură, stăpânirea de sine, perseverenţa, comportarea disciplinată.

Ca urmare a mişcărilor executate în comun, jocurile de mişcare prilejuiesc copiilor multe emoţii, bucurii, satisfacţii. În acelaşi timp, ele îi deprind să acţioneze laolaltă, să depună eforturi comune, să se bucure de succesul colectivului. În esenţă, jocurile de mişcare îşi aduc contribuţia pe linia consolidării, a perfecţionării deprinderilor motrice şi a formării calităţilor necesare viitorului şcolar.

Jocurile de mişcare trebuie astfel concepute şi conduse, încât tema de joc să fie doar un mijloc de stimulare şi menţinere a interesului copiilor, atenţia educatoarei îndreptându-se asupra scopului urmărit. În orice joc trebuie să se acorde toată atenţia execuţiei corecte a mişcărilor şi

Scanned with OKEN Scanner

respectării regulilor, formându-se astfel calităţile morale şi voliţionale.

Multiplele sale valenţe îi conferă culoarea de fond în tabloul activităţilor fizice ale copilului de vârstă preşcolară, revenindu-i, în acest sens, contribuţii de seamă în formarea şi dezvoltarea personalităţii copilului. Aceste jocuri asigură dezvoltarea multilaterală a aparatului locomotor, exercitând, în acelaşi timp influenţe pozitive asupra marilor funcţiuni, contribuind astfel la îmbunătăţirea metabolismului general. Fiind activităţi complexe, ele au cele mai mari implicaţii în dezvoltarea multilaterală a capacităţii motrice generale, oferind posibilitatea formării şi fixării în mod relativ a deprinderilor motrice de bază: mers, alergare, sărituri, aruncări, şi prinderi, cătărare, târâre, escaladare etc., a dezvoltării calităţilor motrice: viteza, îndemânarea, forţa, rezistenţa, a capacităţii de coordonare generală şi de orientare în spaţiu (aprecierea direcţiilor şi mărimilor spaţiale).

Pe lângă acestea, datorită condiţiilor extrem de variate, de cele mai multe ori inedite, pe care le creează jocul, copilul are posibilitatea să-şi formeze priceperi motrice, îmbogăţindu-şi în felul acesta experienţa metrică.

Important este rolul pe care îl are jocul în ceea ce priveşte dezvoltarea trăsăturilor de personalitate, a calităţilor morale şi volitive, a spiritului de a acţiona în colectiv.

Pentru a asigura dezvoltarea multilaterală a motricitatii este necesar ca jocurile – să fie bine alese, să se bazeze pe un fond vast şi multilateral de mişcare, care să solicite în mod complex capacitatea motorie a copilului.

Jocul serveşte atât la formarea, cât şi la dezvoltarea personalităţii, la dezvoltarea conştiinţei de sine şi la dobândirea posibilităţilor social-emoţionale.

Prin joc copilul are posibilitatea de a fi mai degrabă un iniţiator, în propria sa lume, decât o persoană manipulată şi disciplinată. Jocul determină creşterea încrederii în sine a copilului, cât şi dorinţa de autodepăşire, lăsându-i la îndemână libera opţiune, libera direcţionare, fantezie şi imaginaţie. Îi dă marea posibilitate de a-şi folosi imaginaţia pentru propria sa plăcere şi a altora. Jocul îl ajută pe copil să-şi cunoască corpul şi să-şi dezvolte acuitatea observativ-motrică, de pildă, în relaţia văz-mişcare, ochi-mână, mişcări care necesită un efort fizic.

Acţionând asupra şi în universul său prin joc, copilul câştigă încredere în propriile sale puteri, fiind pregătit pentru abordarea problemelor de mai târziu.

Jocul îl ajută, de asemenea, să-şi controleze sentimentele şi pornirile, îi determina dezvoltarea însuşirilor necesare relaţiilor interpersonale şi de comunicare. Îl ajută în învăţarea de a accepta şi de a trăi după anumite reguli şi norme, de a lucra în cooperare cu alţii, în schimbarea acestor reguli pentru binele grupului.

Efectele frumuseţii jocului sunt exprimate prin: încordare, echilibru, oscilaţii, alternante, contrast, variaţii, legare şi detaşare, rezolvare. Încordarea îi conferă jocului un caracter de întrecere prin încordare; astfel se pun la încercare: forţa lui fizica şi psihica, perseverenţa, dibăcia, curajul, răbdarea.

„În joc se reflectă lumea şi viaţa, în joc se pun bazele personalităţii şi caracterului copilului. Jocul este calea copiilor către cunoaşterea lumii în care trăiesc şi în care sunt educaţi să o transforme." (*Maxim Gorki*)

Concluzii

Ca activitate specific umană, jocul determină şi celelalte activităţi de învăţare, de muncă şi creaţie.

Jocul asigură dezvoltarea copilului. Între joc şi dezvoltare este o relaţie de interdependenţă şi necesitate. Copiii sănătoşi se joacă; lipsa jocului este un semnal că ceva nu este în regulă cu copilul respectiv.

Psihologii, sociologii, pedagogii, care au studiat jocul, îl recunosc ca un mediu important pentru învăţare şi socializare, cât şi pentru rezolvarea situaţiilor dificile de viaţă.

Bibliografie:

1. Zapan, Gheorghe – *Cunoaşterea şi aprecierea obiectivă a personalităţii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974;
2. Zisulescu, Ştefan – *Caracterul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;
3. *** – Revista *Interferenţe Didactice*, Nr. 4, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

ROLUL MIŞCĂRII ÎN DEZVOLTAREA FIZICĂ ARMONIOASĂ A ŞCOLARULUI MIC

(THE ROLE OF MOVEMENT IN THE HARMONIOUS PHYSICAL DEVELOPMENT OF THE YOUNG SCHOLAR)

înv. Angela Bulbaşa,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Bogdăneşti, com. Horleşti, jud. Iaşi
înv. Gianina Hrapciuc,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Bogdăneşti, com. Horleşti, jud. Iaşi

Abstract:

In primary school, movement has a decisive role in the harmonious physical development, in the maintaining of good health, in endowing students with skills, aptitudes and knowledge with whose help they will operate throughout the stages of learning. Through the activities of movement that they perform, students are required to think, memorize, imagine and be inventive. Today's child must be trained for a dynamic society, in permanent evolution, a society that requires a certain physical and intellectual structure.

Motto: *„A ucide în om copilăria, este a ucide rădăcinile naturale şi adânci ale fericirii... În jurul şcolii, cât mai mult în jurul şcolii, iată pentru noi scaparea. Unde este schola-ludus?"* (*Ion Găvanescul – Teste pedagogice alese, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1995*)

Scurtă introducere

Într-adevăr, unde este schola-ludus? Unde este chiotul de copii zburdalnici din curtea şcolii?

Dacă privim mai atent, observăm că bucuria din sufletele copiilor a dispărut nu pentru că au dispărut pauzele organizate sau orele de educaţie fizică, nu pentru că învăţătorilor nu le mai place să se joace cu ei, ci pur şi simplu programul încărcat, spaţiul impropriu de joacă, lipsa unei baze materiale minime, i-a determinat să renunţe la mişcare.

Importanţa practicării educaţiei fizice

Dascălul care ia în primire copiii are nobila misiune de a face tot ce îi stă în putinţă pentru a supraveghea şi dirija ţinuta fizică a elevilor. Alături de celelalte discipline din planul de învăţământ, educaţia fizică are rolul de a forma o ţinută corectă, un organism sănătos, precum şi deprinderi specifice integrării în viaţa cotidiană.

Educaţia fizică şi sportul reprezintă activităţi de interes naţional, contribuind, prin conţinutul lor specific, la realizarea idealului educaţional şi a celui social, la formarea unei personalităţi care să întruchipeze participantul competent şi activ la rezolvarea problemelor societăţii şi la modelarea propriei persoane.

Copilul de astăzi trebuie pregătit pentru o societate dinamică, în continuă evoluţie, societate care cere o anumită configuraţie fizică, intelectuală, morală, civică, un anumit profil

Scanned with OKEN Scanner

respectării regulilor, formându-se astfel calităţile morale şi voliţionale.

Multiplele sale valenţe îi conferă culoarea de fond în tabloul activităţilor fizice ale copilului de vârstă preşcolară, revenindu-i, în acest sens, contribuţii de seamă în formarea şi dezvoltarea personalităţii copilului. Aceste jocuri asigură dezvoltarea multilaterală a aparatului locomotor, exercitând, în acelaşi timp influenţe pozitive asupra marilor funcţiuni, contribuind astfel la îmbunătăţirea metabolismului general. Fiind activităţi complexe, ele au cele mai mari implicaţii în dezvoltarea multilaterală a capacităţii motrice generale, oferind posibilitatea formării şi fixării în mod relativ a deprinderilor motrice de bază: mers, alergare, sărituri, aruncări, şi prinderi, cătărare, târâre, escaladare etc., a dezvoltării calităţilor motrice: viteza, îndemânarea, forţa, rezistenţa, a capacităţii de coordonare generală şi de orientare în spaţiu (aprecierea direcţiilor şi mărimilor spaţiale).

Pe lângă acestea, datorită condiţiilor extrem de variate, de cele mai multe ori inedite, pe care le creează jocul, copilul are posibilitatea să-şi formeze priceperi motrice, îmbogăţindu-şi în felul acesta experienţa metrică.

Important este rolul pe care îl are jocul în ceea ce priveşte dezvoltarea trăsăturilor de personalitate, a calităţilor morale şi volitive, a spiritului de a acţiona în colectiv.

Pentru a asigura dezvoltarea multilaterală a motricitatii este necesar ca jocurile – să fie bine alese, să se bazeze pe un fond vast şi multilateral de mişcare, care să solicite în mod complex capacitatea motorie a copilului.

Jocul serveşte atât la formarea, cât şi la dezvoltarea personalităţii, la dezvoltarea conştiinţei de sine şi la dobândirea posibilităţilor social-emoţionale.

Prin joc copilul are posibilitatea de a fi mai degrabă un iniţiator, în propria sa lume, decât o persoană manipulată şi disciplinată. Jocul determină creşterea încrederii în sine a copilului, cât şi dorinţa de autodepăşire, lăsându-i la îndemână libera opţiune, libera direcţionare, fantezie şi imaginaţie. Îi dă marea posibilitate de a-şi folosi imaginaţia pentru propria sa plăcere şi a altora. Jocul îl ajută pe copil să-şi cunoască corpul şi să-şi dezvolte acuitatea observativ-motrică, de pildă, în relaţia văz-mişcare, ochi-mână, mişcări care necesită un efort fizic.

Acţionând asupra şi în universul său prin joc, copilul câştigă încredere în propriile sale puteri, fiind pregătit pentru abordarea problemelor de mai târziu.

Jocul îl ajută, de asemenea, să-şi controleze sentimentele şi pornirile, îi determina dezvoltarea însuşirilor necesare relaţiilor interpersonale şi de comunicare. Îl ajută în învăţarea de a accepta şi de a trăi după anumite reguli şi norme, de a lucra în cooperare cu alţii, în schimbarea acestor reguli pentru binele grupului.

Efectele frumuseţii jocului sunt exprimate prin: încordare, echilibru, oscilaţii, alternante, contrast, variaţii, legare şi detaşare, rezolvare. Încordarea îi conferă jocului un caracter de întrecere prin încordare; astfel se pun la încercare: forţa lui fizica şi psihica, perseverenţa, dibăcia, curajul, răbdarea.

„În joc se reflectă lumea şi viaţa, în joc se pun bazele personalităţii şi caracterului copilului. Jocul este calea copiilor către cunoaşterea lumii în care trăiesc şi în care sunt educaţi să o transforme." (*Maxim Gorki*)

Concluzii

Ca activitate specific umană, jocul determină şi celelalte activităţi de învăţare, de muncă şi creaţie.

Jocul asigură dezvoltarea copilului. Între joc şi dezvoltare este o relaţie de interdependenţă şi necesitate. Copiii sănătoşi se joacă; lipsa jocului este un semnal că ceva nu este în regulă cu copilul respectiv.

Psihologii, sociologii, pedagogii, care au studiat jocul, îl recunosc ca un mediu important pentru învăţare şi socializare, cât şi pentru rezolvarea situaţiilor dificile de viaţă.

Bibliografie:

1. Zapan, Gheorghe – *Cunoaşterea şi aprecierea obiectivă a personalităţii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974;
2. Zisulescu, Ştefan – *Caracterul*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978;
3. *** – Revista *Interferenţe Didactice*, Nr. 4, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

ROLUL MIŞCĂRII ÎN DEZVOLTAREA FIZICĂ ARMONIOASĂ A ŞCOLARULUI MIC

(THE ROLE OF MOVEMENT IN THE HARMONIOUS PHYSICAL DEVELOPMENT OF THE YOUNG SCHOLAR)

înv. Angela Bulbaşa,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Bogdăneşti, com. Horleşti, jud. Iaşi
înv. Gianina Hrapciuc,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Bogdăneşti, com. Horleşti, jud. Iaşi

Abstract:

In primary school, movement has a decisive role in the harmonious physical development, in the maintaining of good health, in endowing students with skills, aptitudes and knowledge with whose help they will operate throughout the stages of learning. Through the activities of movement that they perform, students are required to think, memorize, imagine and be inventive. Today's child must be trained for a dynamic society, in permanent evolution, a society that requires a certain physical and intellectual structure.

Motto: *„A ucide în om copilăria, este a ucide rădăcinile naturale şi adânci ale fericirii... În jurul şcolii, cât mai mult în jurul şcolii, iată pentru noi scaparea. Unde este schola-ludus?"* (*Ion Găvanescul – Teste pedagogice alese, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1995*)

Scurtă introducere

Într-adevăr, unde este schola-ludus? Unde este chiotul de copii zburdalnici din curtea şcolii?

Dacă privim mai atent, observăm că bucuria din sufletele copiilor a dispărut nu pentru că au dispărut pauzele organizate sau orele de educaţie fizică, nu pentru că învăţătorilor nu le mai place să se joace cu ei, ci pur şi simplu programul încărcat, spaţiul impropriu de joacă, lipsa unei baze materiale minime, i-a determinat să renunţe la mişcare.

Importanţa practicării educaţiei fizice

Dascălul care ia în primire copiii are nobila misiune de a face tot ce îi stă în putinţă pentru a supraveghea şi dirija ţinuta fizică a elevilor. Alături de celelalte discipline din planul de învăţământ, educaţia fizică are rolul de a forma o ţinută corectă, un organism sănătos, precum şi deprinderi specifice integrării în viaţa cotidiană.

Educaţia fizică şi sportul reprezintă activităţi de interes naţional, contribuind, prin conţinutul lor specific, la realizarea idealului educaţional şi a celui social, la formarea unei personalităţi care să întruchipeze participantul competent şi activ la rezolvarea problemelor societăţii şi la modelarea propriei persoane.

Copilul de astăzi trebuie pregătit pentru o societate dinamică, în continuă evoluţie, societate care cere o anumită configuraţie fizică, intelectuală, morală, civică, un anumit profil

Scanned with OKEN Scanner

care să îmbine în mod armonios, laturile personalităţii sale: un individ sănătos, armonios, dezvoltat fizic, cu o înaltă calificare, un om cu o gândire creativă, rapidă, cu spirit de iniţiativă, cu capacitate de a selecta, sistematiza şi reorganiza informaţiile, de a alege cele mai bune soluţii şi de a decide rapid aplicarea lor practică.

Rolul educaţiei fizice în şcoală

Alături de celelalte discipline din planul de învăţământ, educaţia fizică contribuie la integrarea profesională şi socială cât mai rapidă şi mai deplină a tineretului. În asemenea context, se evidenţiază funcţia formativă a educaţiei fizice, care în această ipostază, trebuie să concure la dezvoltarea acelor însuşiri şi capacităţi care să-i permită tânărului să-şi însuşească cât mai bine şi mai repede meseria aleasă, să o practice cu un randament sporit, să se poată angaja cu succes în activităţile sociale de interes obştesc şi să poată acţiona independent şi creator asupra mediului, cât şi asupra propriei persoane.

Datorită caracterului practic-aplicativ, educaţia fizică se înscrie printre disciplinele cu mari posibilităţi de realizare a obiectivelor generale ale învăţământului. În acest sens, ea contribuie la creşterea capacităţii de muncă, înzestrarea elevilor cu priceperi, deprinderi şi obişnuinţe transferabile în activitatea productivă, dezvoltarea acelor calităţi motrice solicitate în aceste activităţi, obişnuirea cu spiritul de echipă, cu activitatea de grup, cu disciplina, ordinea, exigenţa.

Planurile de învăţământ ale tuturor ciclurilor şcolare au cuprins în structura lor aria curriculară Educaţie fizică şi sport, ca arie de sine stătătoare. În funcţie de nivelul de învăţământ, în această arie curriculară s-au prevăzut atât ore în T.C. (obligatoriu de realizat), cât şi ore în C.D.Ş., în regim opţional, denumit ore de extindere sau opţionale, care împreună concură la adoptarea schemelor orare proprii fiecărei clase la ciclul primar şi nu numai.

Potrivit precizării Ministerului Educaţiei şi Cercetării, înscrisă chiar în preambulul planurilor de învăţământ, se subliniază că *„învăţământul din România trebuie să contribuie la formarea unei personalităţi active, motivate şi creative, capabile de opţiune şi decizie"*. Aşadar, trebuie recunoscut faptul că educaţia fizică are importante contribuţii prin formele şi mijloacele sale pentru realizarea dezvoltării psiho-fizice ale organismului, asigurându-se astfel formarea integrală a personalităţii elevilor, valorificând concomitent componentele biologice şi cele psihice.

Menţinerea sănătăţii şi dezvoltarea trăsăturilor de personalitate ale şcolarului mic

Argumentul sănătăţii fizice şi psihice este vechi şi unanim recunoscut: „Mens sana in corpore sano". Omul are nevoie de un organism sănătos, armonios dezvoltat fizic pentru a-şi putea desăvârşi cu succes personalitatea. Aceasta se realizeaza prin intermediul următoarelor obiective de referinţă: dezvoltarea capacităţii motrice generale şi favorizarea întreţinerii şi îmbunătăţirii stării de sănătate; ca urmare, subiecţii vor fi capabili să sesizeze starea igienică a bazei sportive, a instalaţiilor şi a materialelor utilizate şi să acţioneze în condiţii de igienă adecvate; cele mai importante activităţi de învăţare specifice sunt verificarea stării igienice a locului şi obiectelor folosite în activitate, aplicarea măsurilor de igienizare şi acordarea reciprocă a asistenţei, sprijinului şi asigurării pe parcursul exersării – aceasta conducând spre cultivarea încrederii în partener şi totodată spre acceptarea responsabilităţii.

Funcţiile educaţiei fizice şi sportului

Dintre funcţiile educaţiei fizice şi sportului, acţionează în mod deosebit funcţia de întărire a sănătăţii şi de creştere a capacităţii generale de muncă a organismului, la care se adaugă: funcţia de perfecţionare a dezvoltării fizice; funcţia de perfecţionare a capacităţii motrice; funcţia de emulaţie şi cea recreativă.

Privite de pe criteriul timpului, funcţiile educaţiei fizice pot fi considerate ca funcţii curente şi de perspectivă. Educaţia fizică la clasele I-IV are un rol însemnat atât în ceea ce priveşte influenţa ei favorabilă asupra procesului de dezvoltare şi fortificare fizică a organismului, cât şi ca instrument didactic menit să favorizeze cunoaşterea copiilor, adaptarea lor mai rapidă la noile cerinţe şcolare, închegarea colectivelor claselor şi formarea unui climat activ de muncă, de bună înţelegere şi întrajutorare.

Lecţia de educaţie fizică

Interesul copiilor pentru mişcare şi exerciţiul fizic este foarte mare în perioada ciclului primar. Dorinţa lor de exersare şi de efort are la bază cauze de ordin fiziologic, motiv pentru care orice diminuare sau limitele activităţii lor motrice au repercursiuni asupra funcţiilor vitale ale organismului.

Cunoscând toate acestea, învăţătorii sunt chemaţi să asigure condiţii tot mai bune desfăşurării lecţiilor de educaţie fizică, să valorifice din plin influenţele pozitive pe care exerciţiile fizice practicate în conformitate cu cerinţele stabilite prin programele şcolare, le au asupra organismului copiilor.

Lecţia de educaţie fizică trebuie să se desfăşoare într-un climat favorabil pentru ca personalitatea lor psihică şi biologică să se manifeste în mod natural. Acest climat elimină în mare parte timiditatea, stângăcia şi teama unor copii faţă de unele exerciţii din lecţie.

Personalitatea, priceperea şi tactul celui care este chemat să predea exerciţiile fizice la cei mici sunt determinante în trezirea interesului şi a dragostei faţă de mişcare, faţă de sport.

Concluzie

În ciclul primar, educaţia fizică are un rol decisiv în dezvoltarea fizică armonioasă, în întreţinerea unei stări bune de sănătate, în înarmarea elevilor cu priceperi, deprinderi şi cunoştinţe cu ajutorul cărora vor opera pe parcursul treptelor de învăţământ. Prin activităţile desfăşurate, elevii sunt puşi în situaţia de a gândi, memora, imagina, de a fi inventivi, înfrumuseţând lumea prin joc.

Bibliografie:

1. Alexandru, Niculescu; Nicolae, Cruli – *Exerciţii şi jocuri în şcoală*, Iaşi, Editura „Sport Turism", 1976;
2. Coman Stela, *Educaţia fizică şi metodica predării ei la clasele I-IV*, Iaşi, Editura „Spiru Haret", 1995;
3. *** – Revista *„Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

CONTRIBUŢIA OREI DE EDUCAŢIE FIZICĂ LA DEZVOLTAREA ARMONIOASĂ A ELEVULUI DIN CICLUL PRIMAR – ASPECTE PSIHOLOGICE

(THE CONTRIBUTION OF THE PHYSICAL EDUCATION CLASS TO THE HARMONIUS DEVELOPMENT OF THE STUDENT IN PRIMARY SCHOOL – PSYCHOLOGICAL ASPECTS)

inst. Luminiţa-Diana Mavropol,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ionel Teodoreanu", Iaşi

Abstract:

Under a psychological aspect (and not only) there is an essential difference between the inherent physical activity, specific to any age and the proper physical education. Physical education, through its complete and complex programme, ensures the proportional, balanced and

Scanned with OKEN Scanner

harmonious implication in the physical activity of all physical structures of the human body. Each child receives the programme of physical exercises according to his/ her own psychic structure.

Valenţele activităţii de educaţie fizică

Formarea integrală a personalităţii umane cu cele două componente fundamentale ale sale (cea psihică şi cea fizică, inseparabile), impune ca toţi factorii responsabili de educarea copiilor şi elevilor să nu absolutizeze doar pregătirea intelectuală a acestora, ci să acţioneze concomitent şi continuu pentru asigurarea dezvoltarii fizice armonioase şi a valorificării tuturor celorlalte beneficii de ordin educativ-comportamental care decurg din practicarea exerciţiilor fizice.

Sub aspect psihologic (şi nu numai), există o diferenţă esenţială între activitatea fizică inerentă şi specifică fiecărei vârste a omului şi educaţia fizică propriu-zisă: educaţia fizică, prin programul său complet şi complex, asigură implicarea în activitatea fizică *proporţională, echilibrată şi armonioasă* a tuturor structurilor fizice ale organismului uman.

Nu de puţine ori însă, chiar persoane cu responsabilităţi în realizarea procesului instructiv-educativ privesc educaţia fizică doar ca o activitate cu caracter compensator-recreativ, ignorând rolul formativ al acesteia în dezvoltarea psiho-fizică a elevilor.

Influenţa orei de educaţie fizică asupra psihicului copilului

Beneficiul psihic depăşeşte însă *cu mult* aspectul fizic propriu-zis şi iată de ce:

- obişnuieşte elevul să lucreze în echipă;
- dezvoltă spiritul de încredere în sine şi în ceilalţi;
- copilul învaţă că succesul nu este niciodată un act individual, ci un proces complex, în care este angrenat întregul colectiv (chiar şi atunci când lucrează „singur"; de exemplu, în probele competitive individuale, la succesul său au participat: antrenorul – echipa – suporterii);
- dezvoltă corectitudinea în relaţiile cu ceilalţi;
- dezvoltă responsabilitatea copilului în cadrul colectivităţii;
- învaţă să-şi respecte colegii şi să-i aprecieze în spiritul deplinei sportivităţi („fair-play");
- învaţă să aprecieze diferenţele între oameni şi să-i aprecieze tocmai prin prisma a ceea ce au mai bun în contextul acestor diferenţe: egalitatea şanselor nu înseamnă „egalizare", ci armonie în unitate (acesta este de fapt principiul de bază al globalizării – în principiu, al Comunităţii Europene: să nu uităm că educăm cetăţeni ai Comunităţii Europene);
- învaţă că relaţiile sociale se bazează pe criterii morale: încredere, adevăr, simţ social.

În consecinţă:

- *interrelaţionarea în cursul orei de educaţie fizică determină diminuarea stresului* (consecinţele majore ale stresului asupra fizicului se sesisează în patogenia bolilor psihosomatice);
- structurarea şi dezvoltarea spiritului „de echipă" permite *dezvoltarea centrilor cerebrali* ai comportamentului moral (aceşti centri sunt zone specifice, înnăscute, la nivelul cortexului cerebral care determină simţul moral al fiinţei umane şi pe care societatea îi poate inhiba sau dimpotrivă, îi poate dezvolta: este de preferat a doua variantă, pentru binele individului şi al societăţii);
- în acelaşi timp, lucrul în echipă permite dezvoltarea conştiinţei de sine (şi nu a egoismului): adică, valorizarea proprie şi valorizarea colegilor sub toate aspectele: fizic, intelectual, psihic.

Influenţa particularităţilor psihice ale copilului în structurarea programului orei de educaţie fizică

Fiecare copil receptează programul de exerciţii fizice în raport de propria structură psihică: acelaşi exerciţiu, efectuat aparent la fel de mai multţi copii de aceeaşi vârstă şi condiţie fizică, diferă în raport de caracteristici de ordin general şi particular:

- Caracteristici generale:

- gradul de cultură în familie;
- felul în care este apreciat sportul/ educaţia fizică în familie (şi mai ales, *dacă* există vreun interes pentru sport şi pentru educaţia propriului copil): sportul este numai o „sursă de bani" pentru cei talentaţi sau mult mai mult?;
- originea etnică a copilului: talente „etnic înnăscute", jocuri cu caracter sportiv specifice anumitor etnii şi care trebuie valorizate în colectivitate pentru înţelegerea reciprocă;

- Caracteristici particulare:

- copilul este „motivat" în desfăşurarea anumitor exerciţii fizice de „plăcere": termenul cuprinde un complex de noţiuni şi anume: uşurinţa executării, bucuria de a fi apreciat – recompensat;
- motivaţia cuprinde şi latura „de familie", cu sentimentul de apartenenţă la familie, grup etnic etc. („aşa făcea tata, mama, persoana *de echilibru* din comunitate" etc. – ca o modalitate de rezolvare a dorului);
- frumuseţea (sentimentul estetic) se dezvoltă la fiecare în raport de propria-i structură: aprecierea exerciţiilor fizice se face în funcţie de sentimentul estetic particular, se include în categoria „motivaţiei" şi trebuie stimulat în alcătuirea programului orei.

În consecinţă: psihicul copilului trebuie avut în vedere în alcătuirea programului pentru ora de educaţie fizică, pentru că prin elementele motivaţiei (talent, emoţii, sentiment estetic etc.) să se asigure participarea efectivă a întregului colectiv la oră.

Cadrul didactic este elementul esenţial în desfăşurarea orei de educaţie fizică. Sub aspect *psihologic*, este necesară:

- cunoaşterea particularităţilor de grup/ familie şi a particularităţilor proprii copilului;
- asigurarea motivaţiei prin prisma datelor menţionate la punctele anterioare;
- asigurarea dezvoltării psihice armonioase a copilului prin implementarea/ dezvoltarea spiritului de echipă cu tot ce presupune acesta (a se vedea pct.1) şi valorizarea fiecărui membru al colectivului clasei prin prisma excelenţei proprii copilului (armonie în diversitate);
- specific fiecărui cadru didactic: realizarea empatiei cu copilul. Fără empatie, cadrul didactic îşi poate (eventual) asigura participarea fizică a clasei, dar nu şi colaborarea psihica a acesteia.

Rezultat: stres bilateral (atât al cadrului didactic, cât şi al copilului), cu îmbolnăviri, absenteism, scutire de educaţie fizică;

- specific colectivului de cadre didactice: asigurarea climatului de armonie reală în şcoală, fiindcă orice distorsiune psihică (dizarmonie, lipsa de fair-play, comportament cverulent) este resimţită la nivelul structurii delicate a copilului, iar acesta imită modelele nu atât la nivel raţional, cât *la nivel psihic*.

Ce înseamnă un număr mare de scutiri de educaţie fizică?

Înseamnă:

- competitivitatea prost înţeleasă: copilul este mai puţin dotat fizic şi atunci este scutit „ca să nu i se strice calificativul";
- lipsa comunicării bilaterale cadru didactic-copil în spiritul empatiei şi respectului reciproc;
- lipsa de conştientizare a părinţilor şi copilului asupra efectelor educatiei fizice;
- descurajarea, blazarea (*„copii născuţi bătrâni şi învinşi de viaţă"*(1) fiindcă aşa este modelul părinţilor sau, mai grav, chiar al cadrului didactic);
- incapacitatea cadrului didactic de a armoniza colectivul de copii (comportament diferenţiat în raport de originea copiilor, starea lor materială etc.).

Scanned with OKEN Scanner

Concluzie

Sub aspect psihologic, ora de educatie fizică dezvoltă spiritul de competitivitate în echipă pe care se bazează relaţiile sociale, dezvoltă centrii comportamentului moral în plan fizic (la nivel cerebral), diminuă stresul care este factor patogenic pentru o serie de boli grave şi asigură aprecierea/ dezvoltarea unităţii în diversitate. Cadrul didactic este factorul esenţial în împlinirea acestor deziderate.

Bibliografie:

1. Dragomir, Petrică; Scarlat, Eugeniu – *Educaţie fizică şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004;
2. Scarlat, Eugeniu; Scarlat, Bogdan-Mihai – *Îndrumar de educaţie fizică şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2006;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

METODE ŞI MIJLOACE DE PREDARE A EDUCAŢIEI FIZICE LA CICLUL PRIMAR

(METHODS AND MEANS OF TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL)

înv. Florica Goraş, înv. Maria Ghiuţă,
Liceul Teoretic „Duiliu Zamfirescu", Odobeşti, jud. Vrancea

Abstract:

The variety of methods, methodical procedures and didactic techniques used within the class is specific to the lesson of physical education, as well as a priority of the intuitive (practical) methods. The methods used in teaching physical education in primary school are usually grouped in: verbal methods (the explanation, the exposition and conversation); practical methods (the demonstration and the explanation, repetition); the observation method; the method of activity assessment.

Metode folosite în predarea educaţiei fizice

Specific pentru lecţia de educaţie fizică este *varietatea* metodelor, procedeelor metodice şi a tehnicilor didactice utilizate în lecţie, precum şi o oarecare *prioritate a metodelor intuitive* (practice).

Metodele folosite în predarea educaţiei fizice, la ciclul primar, sunt grupate, de regulă în:

- *metode verbale* (explicaţia, expunerea şi conversaţia);
- *metode practice* (demonstraţia şi explicaţia, repetarea);
- *metoda observaţiei*;
- *metoda aprecierii activităţii.*

Dintre acestea, metodele *repetării, demonstraţiei şi explicaţiei* au cea mai mare întrebuinţare. La clasele I şi a II-a, executarea unor exerciţii este uşurată dacă este determinată şi însoţită de *mici povestiri atractive* care sugerează acţiunile viitoare ale elevilor.

Repetarea exerciţiilor trebuie însoţită de *dispoziţii şi indicaţii verbale* care contribuie la lărgirea capacităţii de percepere a acţiunilor, la închegarea reprezentărilor motrice. *Comanda* trebuie să însoţească majoritatea exerciţiilor (repetărilor), contribuind la realizarea unui ritm optim de execuţie, la orientarea în spaţiu, la precizarea acţiunii şi numărului de repetări.

Demonstrarea şi repetarea se vor realiza, mai ales, prin *procedeu global* – la clasele I şi a II-a, la clasa a IV-a putându-se lucra şi diferenţiat – pe *grupe valorice omogene*, dar şi în *perechi.*

De asemenea, la orice oră de educaţie fizică, învăţătorul trebuie să ţină seama de:

- dozarea corectă şi în mod progresiv (în cadrul fiecărei lecţii în parte dar şi de la o lecţie la alta) a efortului, acesta trebuind să se înscrie pe o curbă ascendentă, cu vârfuri de intensitate în verigile destinate repetării acţiunilor motrice;
- folosirea eficientă a timpului afectat lecţiei prin sporirea timpului destinat exersării.

Mijloacele educaţiei fizice

Realizarea obiectivelor educaţiei fizice şcolare impică utilizarea unui ansamblu de mijloace. Teoria educaţiei fizice include în cadrul mijloacelor sale *exerciţiul fizic* – ca mijloc specific al domeniului – şi un număr de mijloace asociate din care se detaşează:

- *factorii naturali* (apa, aerul, soarele) şi factorii igienici, legaţi de locul practicării exerciţiilor fizice (săli, terenuri, bazine);
- *raportul dintre muncă şi odihnă* (recreere, efort, somn);
- unele mijloace proprii educaţiei intelectuale, morale şi estetice (folosite particularizat la specificul educaţiei fizice).

Exerciţiul fizic reprezintă mijlocul fundamental al educaţiei fizice.

El are însemnătate igienică, instructivă şi educativă. Exerciţiile fizice contribuie la dezvoltarea funcţională şi morfologică a organismului, influenţează în mod pozitiv, dezvoltarea aparatului locomotor, a organelor interne, a sistemului nervos central; ele favorizează dezvoltarea şi perfecţionarea calităţilor motrice: viteză, rezistenţă, forţă, îndemânare.

Pentru ca exerciţiul fizic să-şi atingă scopul urmărit, este necesar ca – în practica predării – învăţătorii să respecte anumite *cerinţe* fără de care nu se poate asigura eficienţa exerciţiilor fizice:

- respectarea particularităţilor individuale, morfologice, funcţionale şi psihice proprii elevilor de vârstă şcolară mică;
- organizarea activităţilor practice, ţinându-se seama de particularităţile locului de desfăşurare, precum şi de condiţiile atmosferice şi igienice;
- programarea exerciţiilor fizice în concordanţă cu materialul didactic existent;
- selecţionarea şi predarea exerciţiilor fizice în funcţie de obiectivele cadru, de referinţă urmărite;
- programarea exerciţiilor fizice, luându-se în considerare numărul de copii;
- stabilirea duratei desfăşurării activităţii respective.

Formele de bază ale practicării educaţiei fizice sunt:

1. *gimnastica* – are sarcină fundamentală asigurarea dezvoltării armonioase a organismului, formarea unei ţinute corecte şi îmbunătăţirea activităţii marilor funcţiuni ale organismului. În cadrul gimnasticii au luat naştere mai multe ramuri:
   - gimnastica de bază;
   - gimnastica igienică;
   - gimnastica sportivă;
   - gimnastica ajutătoare.
2. *jocul* – reprezintă o formă tipică de activitate creată de om, fiind un fenomen social. Corespunzător scopurilor urmărite, precum şi particularităţilor organizării lor, jocurile se împart în trei grupe:
   - jocuri de mişcare (dinamice);
   - jocuri pregătitoare şi ajutătoare (pentru însuşirea sau perfecţionarea unor deprinderi de mişcare specifice anumitor ramuri de sport);
   - jocuri sportive.
3. *sportul* – defineşte activitatea care, incluzând un număr limitat de structuri motrice, se desfăşoară pe baza unor regulamente precise şi unice şi urmăreşte disputarea întâietăţii între mai mulţi participanţi.
4. *turismul* – ca activitate a educaţiei fizice, are o sferă mai restrânsă decât turismul în general, vizând cu precădere modul de deplasare a copiilor şi tinerilor dintr-un loc într-altul,

Scanned with OKEN Scanner

efectuat ca urmare a eforturilor lor proprii. Turismul se practică sub următoarele forme:

- plimbările – pentru recreere, deconectare, refacere, odihnă activă, întărirea sănătăţii;
- excursiile – pe lângă cunoaşterea şi vizitarea unor obiective turistice, istorice, au şi o valoare igienică, de călire a organismului;
- drumeţiile – sunt activităţi turistice complexe, în care participanţii trebuie să învingă anumite greutăţi; din această cauză se impune respectarea anumitor reguli, cum ar fi: alegerea şi folosirea încălţămintei, îmbrăcămintei, alimentaţiei potrivite, respectarea modului de mişcare în grup în raport cu itinerariul ales, alegerea adecvată a locurilor de popas, măsuri pentru organizarea taberelor etc.

Mijloacele asociate exerciţiului fizic sunt factorii naturali *de călire a organismului* şi *condiţiile igienice*. Copiii trebuie obişnuiţi cu folosirea raţională a influenţei aerului, soarelui şi apei în vederea fortificării generale a organismului. Sălile în care se desfăşoară lecţiile de educaţie fizică trebuie să fie curate şi aerisite, accesul elevilor permiţându-se numai cu echipament adecvat. Factorii de igienă – măsurile de igienă personală şi socială – respectaţi în mod consecvent, reprezintă o condiţie esenţială pentru realizarea cu succes a obiectivelor educaţiei fizice.

Mijloace de învăţământ în cadrul lecţiilor

Realizarea obiectivelor cadru şi de referinţă specifice acestei discipline necesită existenţa unor *materiale didactice şi spaţii amenajate* care să permită desfăşurarea procesului didactic atât în are liber, pe timp favorabil, cât şi în interior, pe timp nefavorabil.

Orice învăţător îşi poate amenaja – ajutat de conducerea şcolii, de părinţi un spaţiu în curtea şcolii care să cuprindă:

- *groapă pentru sărituri;*
- *terenuri trasate, culoare de alergare, marcaje pentru aruncări;*
- *porţi pentru minihandbal şi minifotbal, panouri pentru minibaschet;*
- *bârnă pentru echilibru.*

Cu sprijinul părinţilor se pot procura *mingii, cercuri, bastoane, corzi, saltele, steguleţe*. De asemenea, putem folosi materiale simple, existente la îndemâna oricui:

- *sfori* – folosite la sărituri în înălţime, la mers în echilibru, la aruncarea mingii lansate etc;
- *sticle de plastic* pot deveni jaloane, obstacole;
- *sârme oţelite* pot deveni cercuri;
- *ambalaje* din material plastic pot deveni repere, obiecte de transport, ţinte, obstacole la care şi cu care se pot exersa o multitudine de deprinderi.

Concluzie

Important este să avem pasiune şi creativitate şi să credem în faptul că orele de educaţie fizică sunt cele mai importante pentru menţinerea stării de sănătate a copiilor noştri, pentru formarea deprinderilor igienico-sanitare.

Bibliografie:

1. Barta, A.; Dragomir, P. – *Manual de educaţie fizică pentru şcoli normale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994;
2. Loghin, M.; Mitra, Gh.; Vodă, M. – *Metodica predării educaţiei fizice la clasele I-IV*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977;
3. Consiliul Naţional pentru Curriculum – *Ghid metodologic de aplicare a programei de educaţie fizică şi sport, Învăţământ primar*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2001.

ETAPELE FORMĂRII DEPRINDERILOR MOTRICE DE BAZĂ

(THE STAGES OF FORMING BASIC MOTRIC SKILLS)

înv. Lăcrămioara Movilă,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Bosanci, jud. Suceava

Abstract:

As it the case of all skills, in forming the basic motric skills (walking, running, jumping, throwing and catching) there must be respected and followed the stages that lead eventually to forming the knowledge to use these skills in various conditions. The systematic crossing of all the stages must be regarded from the viewpoint of three sciences that analyse skills in general, but especially the motric ones, sciences which are specific to physical education: psychology, physiology and the science of physical education.

Despre formarea deprinderilor motrice

Deprinderile motrice, indiferent de tipul lor, se formează în etape. Deprinderile motrice de bază, ca şi toate celelalte tipuri de deprinderi de mişcare, se formează succesiv, în etape distincte. Formarea în etape a deprinderilor motrice de bază le subliniază caracterul lor de dobândire prin învăţarea în cadrul procesului pedagogic.

Etapele fiziologice ale formării deprinderilor motrice

Succesul acţiunii de formare a deprinderilor motrice este condiţionat de definirea precisă a etapelor şi utilizarea tehnologiei cele mai adecvate fiecăreia dintre acestea.

De formarea deprinderilor motrice s-au ocupat mai multe domenii ale cunoaşterii, în mod deosebit fiziologia, psihologia, ştiinţa educaţiei fizice, medicina etc.

Exprimate sintetic, cele patru *etape fiziologice* ale formării deprinderilor motrice sunt:

1. *etapa mişcărilor grosolane, nediferenţiate;*

Fiziologic, această etapă se caracterizează prin generalizarea exerciţiilor percepute vizual, auditiv. Pentru acest motiv va fi angajat în efectuarea mişcării un număr mare de grupe musculare, multe dintre ele nefiind incluse în biomecanica deprinderii respective.

Este motivul pentru care structura deprinderii în cauză este reprodusă de elev sub forma unor mişcări grosolane, nediferenţiate. Amploarea acestor mişcări este cu atât mai mare, cu cât deprinderea motrică care se învaţă este de tip complex.

2. *etapa mişcărilor rigide;*

În această etapă subiectul selectează informaţiile de esenţă privind structura deprinderii motrice respective. Zona de excitaţie a scoarţei cerebrale se restrânge, de aceea elevul va executa deprinderea respectivă în limitele structurii proprii.

3. *etapa de formare propriu-zisă a deprinderii;*

Această etapă se caracterizează prin apariţia şi predominanţa mişcărilor diferenţiate, realizate pe baza concentrării perfecte a excitaţiei corticale. De aceea, mişcarea din structura deprinderii respective se execută cu supleţe şi relaxare, fără încordări suplimentare.

4. *etapa mişcărilor automatizate;*

Este etapa în care, pe baza unui volum mare de repetare, mişcările din structura biomecanică a deprinderii în cauză se execută perfect, precis, economic şi raţional.

Etapizarea formării deprinderilor motrice

Rezultatul studiului din punct de vedere *psihologic* s-a concretizat într-o etapizare a formării deprinderilor motrice care cuprinde:

1. *etapa însuşirii preliminare a bazelor deprinderii;*

Această etapă are ca element central formarea reprezentării structurii deprinderii respective pe baza

Scanned with OKEN Scanner

explicaţiei, a demonstraţiei ajutate de materialele intuitive şi de primele exerciţii ale elevilor.

2. *etapa însuşirii precise a execuţiei*;

Este etapa în care atenţia elevilor este îndreptată către execuţia corectă şi asupra unor momente mai importante din structura deprinderii respective, dar şi asupra execuţiei globale.

3. *etapa consolidării şi perfecţionării*;

În această etapă, deprinderea se execută pur, fin, precis, cursiv ca urmare a producerii diferenţierii excitaţiei corticale, având ca efect conturarea precisă a raporturilor spaţio-temporale ale deprinderii respective.

Etape metodice de formare a deprinderilor motrice

Din punctul de vedere al *ştiinţei educaţiei fizice*, formarea deprinderilor motrice, şi în special al celor motrice de bază, se realizează în următoarele etape metodice:

1. *stadiul de învăţare*;

Este etapa în care subiecţii îşi însuşesc bazele structurii cinematice a deprinderii respective. Însuşirea structurii cinematice este condiţionată de înţelegerea totală de către elevi a structurii de mişcare a deprinderii. Înţelegerea în cadrul învăţării motrice se concretizează în formarea la elevi a prezentării deprinderii motrice, respectiv a structurii cinematice, a succesiunii mişcărilor în parametri spaţio-temporali (succesiunea în timp şi amplitudinea reală a mişcărilor).

Reprezentarea se formează prin explicaţia sumară şi de esenţă, prin demonstraţia nuanţată a principalelor momente ale structurii cinematice, prin demonstraţia reală a structurii deprinderii respective şi prin utilizarea materialelor intuitive.

Înainte de a se trece la acţiunea de formare a deprinderilor motrice de bază, este necesar să se dezvolte indicii calităţilor motrice implicate în formarea deprinderilor motrice.

Numărul de repetări a exerciţiilor trebuie să fie optim, să aibă continuitate şi să fie efectuat sub directa observare a cadrului didactic care trebuie să întărească, prin apreciere, corectitudinea sau să respingă execuţia, indicând greşelile pentru ca la repetarea următoare să se evite reproducerea lor.

2. *stadiul de consolidare*;

În această etapă, pe baza numărului de repetări, deci a creşterii volumului efortului, elevii îşi fixează solid mecanismul de bază al structurii cinematice a deprinderii respective. Cadrele didactice au de luptat în această etapă cu mişcările inutile, rigiditatea şi caracterul sacadat de execuţie a unor părţi ale deprinderii. Mişcările inutile pot fi reduse prin folosirea limitatorilor de mişcare (marcaje simple care să indice efectuarea anumitor mişcări din structura deprinderii respective). Rigiditatea mişcărilor va fi limitată prin semnalizarea verbală a tendinţei de relaxare a unor grupe musculare care nu trebuie implicate în execuţia deprinderii în cauză.

Numărul de exerciţii – volumul de efort – al repetărilor este hotărâtor în consolidarea deprinderii motrice. Cadrele didactice trebuie să asigure o bună densitate a lecţiei printr-un număr sporit de repetări.

Solicitarea elevilor de a îmbina executarea corectă a deprinderii cu performanţa se impune spre finalul stadiului de consolidare a deprinderilor motrice de bază. Stadiul de consolidare a deprinderii este însuşirea corectă a mecanismului de bază a structurii cinematice puse în evidenţă prin execuţii succesive fără nicio greşeală sau carenţă, cât şi prin efectuarea ei în condiţii de solicitare pentru performanţă potrivit cu particularităţile de vârstă şi de sex ale elevilor.

3. *stadiul de perfecţionare şi generalizare*;

Această etapă corespunde adăugirii la structura cinematică a deprinderii motrice de bază a unor detalii de structură biomecanică sau privind formarea ritmului optim specific de execuţie a deprinderii în cauză. Uşurinţa în execuţie, cursivitatea structurii cinematice, cât şi relaxarea în execuţie a grupelor musculare neimplicate sunt obiective care trebuie să realizeze şi care, în acelaşi timp, caracterizează acest stadiu. Cel mai important element al perfecţionării deprinderilor motrice de bază este automatizarea execuţiei, pusă în evidenţă prin uşurinţa cu care este executată deprinderea, chiar şi atunci când se schimbă condiţiile în care s-a consolidat. Semnificativă pentru această etapă este folosirea unui cadru metodic de exersare care trebuie să crească intensitatea şi complexitatea efortului. Aceasta înseamnă îmbinarea simultană a solicitării execuţiilor atât în ceea ce priveşte corectitudinea deprinderii, cât şi solicitarea în condiţii de randament crescut.

Tot semnificativ în această etapă este şi obiectivul potrivit căruia trebuie formată şi priceperea de a utiliza deprinderea nouă în condiţii noi şi variate.

Concluzie

Diferenţierea formării deprinderilor motrice în etape succesive reflectă statutul lor de componente ale activităţii voluntare, care se dobândesc prin exersare procesuală, respectându-se o serie de principii şi indicaţii metodice fără de care formarea lor devine incertă sau se formează incomplet, cu multe carenţe de ordin calitativ.

Bibliografie:

1. Bratu, Ionel A. – *Deprinderi motrice de bază*, Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1985;
2. Demeter, Andrei – *Bazele fiziologice şi biochimice ale formării deprinderilor motrice*, Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1982;
3. Marinescu, Ion-Teofil – *Metodica predării educaţiei fizice la grădiniţă şi la clasele I-IV*, Iaşi, Editura „AS'S", 2000.

DEZVOLTAREA REZISTENŢEI PRIN ALERGARE LA CLASELE II-IV

(DEVELOPING RESISTANCE TO RUNNING IN THE 2ND TO 4TH GRADES)

inst. Iuliana Marcu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Mihail Sadoveanu", Bacău

Abstract:

Running exercises are efficient ways of accomplishing the objectives of physical education, contributing fully to fortifying the body, forming some skills with a large practical horizon. Furthermore, running can be practised with a minimum of material conditions and throughout the whole of the school year, regardless of the season. The learning of correct running, as that of some exercises from the gamut of running, is a task of school physical education and, all the more, the task of athletics.

Scurtă introducere

Exerciţiile de alergare sunt mijloace eficiente în realizarea obiectivelor educaţiei fizice, contribuind din plin la fortificarea organismului, formarea unor deprinderi cu largi valenţe apicative. În plus, alergarea poate fi practicată cu minim de condiţii materiale şi în tot cursul anului şcolar, indiferent de anotimp.

Însuşirea alergării corecte în clasele primare

Însuşirea unei alergări corecte, ca şi a unor exerciţii din şcoala alergării, este o sarcina a educaţiei fizice şcolare, şi, cu atât mai mult, sarcina atletismului.

Scanned with OKEN Scanner

Fiind prin excelenţă o mişcare naturală, elevii din învăţământul primar aleargă destul de corect şi în procent mare. Datorită unor cauze care ţin de procesul de creştere, de dezvoltare morfo-funcţională şi a motricităţii, alergarea copiilor îşi poate pierde caracterul natural în sensul deformării, prin abaterea mai mult sau mai puţin de la mecanismul de bază, corect, al mişcării.

De aceea, este necesar ca lecţiile de educaţie fizică din învăţământul primar să conţină exerciţii care duc la corectarea alergării care, mai târziu, pe fondul mecanismului de bază, în cadrul unei pregătiri atletice superioare, va fi supusă procesului de perfecţionare, în conformitate cu cerinţele concrete ale probei de specialitate.

Importanţa alergării

Alergarea dezvoltă şi perfecţionează toate calităţile fizice necesare omului – rezistenţă, viteză, forţa diferitlor grupe musculare – călesc voinţa, întăresc sănătatea, măresc capacitatea de învăţare.

Ea reprezintă un antrenament în aer liber, o uriaşă cantitate de oxigen binefăcător care traversează plămânii şi împrospătează sângele.

Datorită particularităţilor de vârstă, şcolarul mic poate efectua, în cazul dozării concrete, un efort apreciabil de rezistenţă suportând mai bine excitantul de lungă durată.

Rezistenţa în regim de durată

Manfred Reinss, aplicând formula *„aleargă cât poţi"* a arătat posibilitatea de rezistenţă a copiilor în alergare continuă: băieţi şi fete de 6-7 ani pot alerga până la 10 minute; băieţi de 10-11 ani pot alerga până la 15 minute, iar fetele de 10-11 ani pot alerga până la 12 minute. Există şi excepţii.

Referitor la rezistenţa în regim de durată, Markasian afirma că cea mai mare creştere apare între 5-8 ani. Între 7-10 ani, elevii pot efectua un efort continuu între 2-6 minute.

Capacitatea de rezistenţă cardiovasculară este în creştere gradată, marcând o uşoară superioritate a băieţilor faţă de fete.

Begtsson, prin cercetări ştiinţifice a arătat că la un copil de 7-9 ani capacitatea de efort este cam de 28% din cea a adultului şi 50% din cea a unui copil de 13-14 ani.

Oboseala se instalează rapid în cazul efectuării unor eforturi statice de lungă durată.

În dezvoltarea rezistenţei la această vârstă trebuie ţinut seama de posibilităţile organismului elevilor şi să respecte o dozare corectă şi progresivă a efortului.

Rezistenţa generală şi rezistenţa musculară locală se dezvoltă folosind acţiuni motrice cu structura bine cunoscută şi însuşită de către copii cu un volum care să determine o stare de oboseala.

Modalităţi de dezvoltare a rezistenţei de alergare în şcoală

Intensitatea eforturilor este moderată (2/4) pauza dintre repetări trebuind să asigure refacerea totală a capacităţii de efort, factorul de progresie fiind durata efortului.

Pentru dezvoltarea rezistenţei se folosesc:

- exerciţii cu mărirea numărului de repetări;
- alergarea de durată în tempo uniform, moderat cu mărimea timpului sau a distanţei;
- ştafete şi parcursuri aplicative cu elemente de alergare care solicită efort de durată;
- lucru în circuit cu 4-5 ateliere;
- jocuri dinamice.

Dezvoltarea rezistenţei este prezentă în lecţie pe tot parcursul anului în perioadele de lucru, în orele libere dezvoltându-se rezistenţa generală, iar în perioadele de lucru în interior, rezistenţa musculară locală.

Pentru dezvoltarea rezistenţei generale la această vârstă se recomandă repetarea unor eforturi uniforme, acordând un timp cât mai mare aceluiaşi sistem de acţionare cu aceeaşi intensitate, dar cu modificări ale volumului, numărului de repetări, distanţei şi timpului de execuţie.

La clasele III-IV se poate folosi şi procedeul eforturilor variate.

Sisteme de acţionare folosite pentru dezvoltarea rezistenţei

Pentru dezvoltarea rezistenţei se pot folosi următoarele sisteme de acţionare:

- R1 – mers vioi – 200 m; pauză 6"; 4 grupe a câte 6 elevi;
- R2 – alergare uşoară, tempo ¼; distanţa 300 – 400 m; pauză 60"; 4 grupe a câte 6 elevi;
- R3 – alergare uşoară alternată cu mers 150 – 200 m ; alergare plus 100 – 150 m mers; pauza 60" – 90"; 4 grupe a câte a 6 elevi;
- R4 – alergare uşoară, tempo ¼; 2'; pauza 45" – 1'; 4 grupe a câte 6 elevi;
- R5 – alergare uşoară în tempo ¼; 3'; pauza 50" – 1'; 4 grupe a câte 6 elevi;
- R6 – alergare uşoară, tempo ¼; 4 ' pauză 90"; 4 grupe a câte 6 elevi;
- R7 – sărituri pe şi peste obstacole, executate în torent, în serii de 2-3; cu pauze între ele; la clasele a III-a şi a IV-a;
- R8 – efectuarea exerciţiilor acrobatice (rostogoliri în torent);
- R9 – ştafeta – 5 sărituri – revenire în alergare cu predarea ştafetei; de 4-6 ori; pauza de 45"; 4 coloane a câte 6 elevi.
- R10 – pase cu două mâini în piept , cu alergarea unde se pasează – 30"; de3 ori pauză 45"; şiruri de câte 3 elevi faţă în faţă.

Greşeli posibile apărute în timpul executării alergării de rezistenţă

Cele mai multe greşeli observate la elevi în timpul executării alergării de rezistenţă sunt:

- insuficienta coordonare a tempo-ului de alergare cu ritmul respirator (tendinţa de sufocare);
- accelerare prea mare în prima parte a alergării, ceea ce duce la incapacitatea de a alerga într-un ritm, şi rezista până la sfârşitul distanţei respective.

Constatări

În urma lecţiilor susţinute au constat că:

- folosirea jocurilor specifice alergării în lecţia de educaţie fizică în învăţământul primar, rezolvă cu succes învăţarea alergării de durată într-un timp mai scurt faţă de cel indicat de programă;
- marea varietate a exerciţiilor şi jocurilor specifice alergării înlătură monotonia din lecţie, crescând interesul elevilor pentru învăţarea alergării de durată, într-un timp cât mai scurt;
- odată însuşite şi bine raţionalizate jocurile pot fi utilizate pentru dezvoltarea rezistenţei;
- elevii au capacitatea de a se orienta în situaţii nou create, prezintă interes pentru mişcare participând activ la lecţie, creând dorinţa de întrecere, afirmare în faţa clasei, dezvoltând dorinţa de autodepăşire.

Scurtă concluzie

Toate aceste constatări constituie argumente pentru acordarea unei ponderi cât mai mari jocurilor de mişcare în procesul de dezvoltare a aptitudinii motrice de rezistenţă, în cadrul orelor de educaţie fizică.

Bibliografie:

1. Dragnea, A. – *Teoria educaţiei fizice şi sportului*, Bucureşti, Editura „Cartea Şcolii", 2000;
2. Dumitru, Ileana; Păunescu, Emilia – *Educaţie pentru sănătate. Clasele III-IV*, Piteşti, Editura „Carminis", 2007
3. Todea, Septimiu-Florian – *Managementul Educaţiei Fizice şi Sportului*, Bucureşti, Editura Fundaţiei „România de Mâine", 2003.

Scanned with OKEN Scanner

MIJLOACE CORECTIVE DE ACŢIONARE ASUPRA PRINCIPALELEOR ABATERI DE LA EVOLUŢIA ARMONIOASĂ A DEZVOLTĂRII FIZICE A ŞCOLARILOR MICI

(CORRECTIVE MEANS OF ACTING UPON THE MAIN DEVIATIONS FROM THE HARMONIOUS EVOLUTION OF THE YOUNG STUDENTS' PHYSICAL DEVELOPMENT)

inst. Maria Diaconu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri", Săbăoani, jud. Neamţ

Abstract:
The teacher has the duty to detect children's deficient attitudes and physical deficiencies and to prevent their occurrence. In case that the sanitary network in the locality has a cabinet specialized in physical medical education, the teacher will demand parents to perform the child's necessary consult and treatment. When the locality does not benefit from such services, the measures necessary for this correction will be taken by the parents and the teacher.

Rolul cadrului didactic în prevenirea şi corectarea atitudinilor deficiente şi deficienţelor fizice

Pe lângă atribuţia de depistare a atitudinilor deficienţe şi a deficienţelor fizice ale copiilor şi de prevenire a instalării acestora, cadrul didactic are datoria morală de a îndruma părinţii copiilor în cauză pentru luarea măsurilor necesare corectării acestora.

În situaţiile în care, în localitate, reţeaua sanitară dispune de un cabinet specializat de cultură fizică medicală, învăţătoarea/ educatoarea va solicita părinţilor să efectueze consultaţia şi tratamentul necesar copilului. Atunci când localitatea nu beneficiază de asemenea servicii, măsurile necesare corectării revin părinţilor şi cadrului didactic. Acesta va trebui să recomande părinţilor şi copiilor în cauză un minimum de exerciţii corective, modalităţile de utilizare a acestora şi să controleze efectuarea lor sistematică.

Vicii de atitudine întâlnite la copii

Cele mai frecvente vicii de atitudine întâlnite la preşcolari şi şcolarii mici sunt:

Cifozele –reprezintă o deviaţie a coloanei vertebrale în plan sagital, cu convexitatea îndreptată posterior, accentuându-se curbura fiziologică dorsală. De regulă, ea apare ca urmare a insuficientei dezvoltări a musculaturii spatelui şi a predominanţei poziţiei rotunjite („aduse") a spatelui în mers, în bancă, la masă, la pregătirea lecţiilor.

Exerciţiile folosite pentru corectarea cifozei trebuie să realizeze creşterea forţei contracţiei musculaturii spatelui şi întărirea reflexului de atitudine corectă:

- poziţii corective derivate din stând, pe genunchi, şezând, culcat şi atârnat, în care prin aşezarea braţelor (cu palmele la ceafă, pe umeri, la spate, prins de coate, sus extinse, oblic înapoi etc.) se menţine spatele în extensie maximă;
- exerciţii libere sub formă de extensii, îndoiri laterale, răsuciri ale trunchiului, combinate cu poziţii şi mişcări ale braţelor care să amplifice extensia coloanei vertebrale;
- exerciţii cu bastoane, mingi medicinale, cerc, la bancă, scară fixă, ladă, bară orizontală, scară curbată, prin care se realizează întinderea coloanei vertebrale şi extensia sa pronunţată.
- exerciţii din gimnastică acrobatică, respectiv podul de jos, rularea pe abdomen şi coapse, cumpăna pe un genunchi, semisfoara, „cuibul", „tamponul".

În afara exerciţiilor care se adresează direct musculaturii spatelui, în programul corectiv se vor introduce şi mişcări care să întărească musculatura abdominală, prevenind astfel proiectarea accentuată spre înainte a coloanei vertebrale în această regiune. Exerciţiile pentru abdomen vor fi efectuate din poziţii din care spatele se află în extensie.

Lordozele – sunt deviaţii ale coloanei vertebrale în plan sagital, cu convexitatea orientată anterior, localizate în regiunea lombară. Ele apar ca o compensare a cifozelor, fiind favorizate de insuficienta dezvoltare a musculaturii abdominale şi poziţiilor defectuoase adoptate la nivelul bazinului.

Corectarea lordozelor se realizează prin exerciţii care urmăresc tonifierea musculaturii abdomenului, poziţionarea orizontală a liniei bazinului, prevenirea instalării unor curburi cifotice şi formarea unui reflex corect şi stabil de atitudine corporală:

- poziţiile stând cu trunchiul aplecat, şezând cu genunchi îndoiţi, pe genunchi cu trunchiul înclinat, culcat dorsal cu genunchii îndoiţi sau cu picioarele întinse ridicate/ sprijinite la 45-90°, atârnat la scara fixă, bară, scară orizontală sau curbată, cu corpul întins sau genunchii îndoiţi.
- exerciţii libere constând în aplecări, îndoiri, răsuciri ale trunchiului, duceri, balansări ale membrelor inferioare, înainte, cu genunchii întinşi sau îndoiţi, executate din diferite poziţii, fără rotunjirea spatelui.
- exerciţii la aparate şi cu obiecte portative ca banca, scara fixă, lada, mingi medicinale, bastoane, cerc, efectuându-se mişcări de trunchi şi de membre inferioare prezentate anterior.
- Exerciţii de mers (pe vârfuri, pe călcâie, ghemuit, pasul „berzei", „elefantului") şi alergare (cu genunchii sus, cu forfecarea picioarelor înainte).

Cifolordozele – se manifestă prin deviaţia accentuată în plan sagital a coloanei vertebrale la nivelul curburilor toracală şi lombară. Se instalează treptat, ca urmare a necesităţii de echilibrare a coloanei vertebrale şi a trunchiului, în situaţia apariţiei iniţiale a cifozei sau lordozei. Această deficienţă se corectează folosind grupele de exerciţii prezentate la cifoze şi lordoze, cu condiţia obligatorie de a fixa una din cele două curburi în poziţie corectă, în timp ce se acţionează asupra celeilalte.

Când se corectează curbura lombară, spatele va fi fixat/ menţinut în poziţie extinsă. Acţionarea asupra curburii toracale va fi însoţită de flexii ale trunchiului sau membrelor inferioare din articulaţia şoldului.

Scoliozele – în cazul acestor deficienţe coloana vertebrală prezintă deviaţii în plan frontal, cu convexitatea orientată lateral. Aceste deviaţii pot fi într-o singură parte (spre dreapta sau spre stânga) purtând denumirea de scolioză în „C" (după asemănarea curburii coloanei vertebrale cu litera respectivă), sau în ambele părţi, respectiv spre stânga sau spre dreapta în zona dorsală şi de partea cealaltă în zona lombară. Acestea din urmă poartă denumirea de scolioze în „S" tot prin similaritate cu litera respectivă. Scolioza în „C" apare de regulă ca urmare a lungimii inegale ale membrelor inferioare, a unor poziţii vicioase adoptate frecvent, în care trunchiul este aplecat şi răsucit (poziţii defectuoase în bancă, la scris, citit, purtarea unor greutăţi, de obicei, în aceeaşi mână, (ghiozdanul etc.), repartizarea greutăţii corpului mereu pe acelaşi picior în poziţiile de repaus stând (atitudine „şoldie", întâlnită mai ales la fete). Această scolioză determină în cele mai multe cazuri apariţia unei deviaţii compensatorii a coloanei vertebrale în partea laterală opusă, generând scolioza în „S". Dacă iniţial se instalează o scolioză stângă în „C", în zona dorsală, în lipsa măsurilor de corectare, apare treptat o curbură spre dreapta în zona lombară, dând coloanei forma literei „S". Scoliozele determină asimetrii pronunţate la nivelul umerilor, omoplaţilor şi al bazinului.

Scanned with OKEN Scanner

Concluzii

Educatoarea şi învăţătoarea au datoria să acţioneze profilactic prin introducerea frecventă a unora din aceste exerciţii în secvenţele lecţiei (pregătirea organismului pentru efort, prelucrarea selectivă a aparatului locomotor, dezvoltarea calităţilor motrice – forţa, mobilitatea) şi de a stabili, pentru copiii purtători ai deficienţei „picior plat" programe corective pe care să le dea părinţilor, cu regim zilnic şi săptămânal de execuţie. Periodic, educatoarea sau învăţătoarea va controla elevul, punându-l să arate exerciţiile pe care le-a efectuat „ieri".

Un program poate fi alcătuit din 8-10 exerciţii, câte 2-3 din fiecare poziţie de bază, fiecare exerciţiu fiind executat de 10-16 ori.

Prin alternarea poziţiilor şi a naturii efortului se asigură capacitatea copilului de a îndeplini sarcinile programului de corectare a acestei deficienţe.

Programul se execută zilnic, după odihna de după-amiază şi poate fi menţinut pe durata a 4 săptămâni. Apoi se alcătuieşte un alt program.

Bibliografie:

1. Cordun, M. – *Kinetologia medicală*, Bucureşti, Editura Axa, 1999;
2. Dragomir, Şt.; Barta, A. – *Educaţie fizică. Manual pentru clasa a IX-a. Şcoli normale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995;
3. Fozza, C. – *Îndrumar privind corectarea deficienţelor fizice la elevi*, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, 1972;
4. Ionescu, A.; Moteţ, D. – *Corectarea deficienţelor fizice la copiii de vârstă şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968;
5. Scarlat, E.; Scarlat, M. B. – *Educaţie fizică şi sport*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002;
6. *** – *Ghid metodologic de aplicare a programei de educaţie fizică şi sport, Învăţământ primar*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2001.

EXERCIŢIILE DE ABDOMEN ÎN CADRUL LECŢIEI DE EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI ÎN GIMNASTICA MEDICALĂ

(ABDOMEN EXERCISES DURING THE PHYSICAL EDUCATION LESSON AND IN MEDICAL GYMNASTICS)

prof. Valerica Jianu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Basarab I", Curtea de Argeş, jud. Argeş
prof. George-Eduard Stamate,
Colegiul Naţional „Vlaicu Vodă", Curtea de Argeş, jud. Argeş

Abstract:

During classes of physical education in school one must not omit practising on any part of the body. The abdominal region must be given a special and constant attention. This region of the body has a low participation to every day's movement and a great importance in the correct and harmonious development of the body. That is why sustained and constant training has numerous favourable influences upon the good functioning of intra-abdominal and intrathoracic organs.

Scopul educaţiei fizice şcolare

Activităţile cu caracter pronunţat unilateral, sedentarismul, alimentaţia, abundenţa, stresul, limitarea efortului etc., ridică tot mai acut în societatea noastră problema folosirii pe o scară tot mai largă a activităţilor de educaţie fizică şi sport ca mijloace preventive şi compensatorii de destindere şi agrement, capabile să protejeze fiinţa umană în faţa acestor fenomene nocive şi să-i asigure prelungirea vieţii.

Scopul educaţiei fizice şcolare este acela de a creşte un tineret sănătos, normal dezvoltat şi rezistent. Impetuasa dezvoltare economico-socială a ţării impune creşterea unei populaţii robuste pe deplin sănătoasă, înzestrată cu priceperi şi deprinderi motrice temeinice şi variate care să constituie o bază solidă pentru dezvoltarea multilaterală a tinerei generaţii.

Practicarea exerciţiilor fizice

Asimilarea practicării exerciţiilor fizice numai la activităţile care se organizează la lecţiile de educaţie fizică şi sporadic prin activităţi extraclasă, arată faptul că elevii respectivi se situează la limita de jos a beneficiilor generate de practicarea exerciţiilor fizice: întărirea sănătăţii, dezvoltarea armonioasă, combaterea atitudinilor deficiente şi mijloc de destindere şi recreere. Formele de practicare a exerciţiului fizic sunt multiple, dar unele dintre acestea depind şi de alţi factori implicaţi, nefiind suficientă numai opţiunea elevului. Pentru a se realiza aceste programe este necesar: formarea „educaţiei pentru sport" a elevilor, a oricărei persoane angrenată în această acţiune, ea concretizându-se în înţelegerea rolului şi scopului practicării exerciţiilor fizice cu continuitate; mişcarea ordonată trebuie să devină o necesitate care oferă tuturor celor implicaţi posibilitatea de a realiza un tonus optim pentru a desfăşura celelalte activităţi cotidiene. Este necesar să se dubleze programele de exerciţii cu măsuri igienice şi de călire a organismului, controlul stării de sănătate prin consultarea medicului, cu privire la categoria de efort pe care intenţionează să o realizeze. Acest lucru necesită procurarea materialelor necesare şi a unui echipament adecvat, specific conţinutului programului pentru care s-a optat. Învăţarea modului de execuţie corectă a mişcărilor, dozarea lor şi cunoaşterea efectelor acestora asupra organismului, aplicarea metode simple de autocontrol privind adaptarea organismului la efort (pulsometrie şi frecvenţa respiratorie); evaluarea periodică a progreselor realizate conduc, în consecinţă, spre alte dozări ale exerciţiilor.

Pregătirea fizică a peretelui abdominal

În cadrul lecţiilor de educaţie fizică şcolară nu trebuie să se omită nicio regiune a organismului. Regiunea abdominală trebuie să constituie chiar obiectul unei atenţii deosebite şi susţinute. Această regiune a corpului are o participare redusă la mişcarea de zi cu zi şi o mare importanţă în dezvoltarea armonioasă şi corectă a corpului. De aceea, antrenarea insistentă şi periodică are numeroase influenţe favorabile asupra bunei funcţiuni a organelor intraabdominale şi intratoracice.

Chiar şi în şcolile cu condiţii materiale minime, exerciţiile de abdomen se pot executa în cadrul orei de educaţie fizică. Putem afirma că la orice exerciţiu fizic de intensitate crescută, având orice localizare, participă şi musculatura abdominală. Deci, în curtea şcolii sau pe culoare, în săli de clasă improvizate, în şcolile lipsite de sală de gimnastică, exerciţiile de abdomen se pot executa şi din poziţia „stand" şi mai ales în perechi.

În cadrul lecţiei de educaţie fizică se pot aplica cu succes urmatoarele: stând câte doi spate-n spate, braţele apucate la nivelul coatelor, un executant efectuează uşoară aplecare înainte, iar celălalt pe spatele; primului ridică genunchii spre piept; acelaşi exerciţiu schimbând rolurile; din aceeaşi poziţie, picioarele se ridică întinse la orizontală sau pe verticală; stand în cerc, cu braţele petrecute pe după umeri şi ceafa celor doi colegi din stânga şi din dreapta: numerele fără soţ servesc

Scanned with OKEN Scanner

Concluzii

Educatoarea şi învăţătoarea au datoria să acţioneze profilactic prin introducerea frecventă a unora din aceste exerciţii în secvenţele lecţiei (pregătirea organismului pentru efort, prelucrarea selectivă a aparatului locomotor, dezvoltarea calităţilor motrice – forţa, mobilitatea) şi de a stabili, pentru copiii purtători ai deficienţei „picior plat" programe corective pe care să le dea părinţilor, cu regim zilnic şi săptămânal de execuţie. Periodic, educatoarea sau învăţătoarea va controla elevul, punându-l să arate exerciţiile pe care le-a efectuat „ieri".

Un program poate fi alcătuit din 8-10 exerciţii, câte 2-3 din fiecare poziţie de bază, fiecare exerciţiu fiind executat de 10-16 ori.

Prin alternarea poziţiilor şi a naturii efortului se asigură capacitatea copilului de a îndeplini sarcinile programului de corectare a acestei deficienţe.

Programul se execută zilnic, după odihna de după-amiază şi poate fi menţinut pe durata a 4 săptămâni. Apoi se alcătuieşte un alt program.

Bibliografie:

1. Cordun, M. – *Kinetologia medicală*, Bucureşti, Editura Axa, 1999;
2. Dragomir, Şt.; Barta, A. – *Educaţie fizică. Manual pentru clasa a IX-a. Şcoli normale*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995;
3. Fozza, C. – *Îndrumar privind corectarea deficienţelor fizice la elevi*, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, 1972;
4. Ionescu, A.; Moteţ, D. – *Corectarea deficienţelor fizice la copiii de vârstă şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968;
5. Scarlat, E.; Scarlat, M. B. – *Educaţie fizică şi sport*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2002;
6. *** – *Ghid metodologic de aplicare a programei de educaţie fizică şi sport, Învăţământ primar*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2001.

EXERCIŢIILE DE ABDOMEN ÎN CADRUL LECŢIEI DE EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI ÎN GIMNASTICA MEDICALĂ

(ABDOMEN EXERCISES DURING THE PHYSICAL EDUCATION LESSON AND IN MEDICAL GYMNASTICS)

prof. Valerica Jianu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Basarab I", Curtea de Argeş, jud. Argeş
prof. George-Eduard Stamate,
Colegiul Naţional „Vlaicu Vodă", Curtea de Argeş, jud. Argeş

Abstract:

During classes of physical education in school one must not omit practising on any part of the body. The abdominal region must be given a special and constant attention. This region of the body has a low participation to every day's movement and a great importance in the correct and harmonious development of the body. That is why sustained and constant training has numerous favourable influences upon the good functioning of intra-abdominal and intrathoracic organs.

Scopul educaţiei fizice şcolare

Activităţile cu caracter pronunţat unilateral, sedentarismul, alimentaţia, abundenţa, stresul, limitarea efortului etc., ridică tot mai acut în societatea noastră problema folosirii pe o scară tot mai largă a activităţilor de educaţie fizică şi sport ca mijloace preventive şi compensatorii de destindere şi agrement, capabile să protejeze fiinţa umană în faţa acestor fenomene nocive şi să-i asigure prelungirea vieţii.

Scopul educaţiei fizice şcolare este acela de a creşte un tineret sănătos, normal dezvoltat şi rezistent. Impetuasa dezvoltare economico-socială a ţării impune creşterea unei populaţii robuste pe deplin sănătoasă, înzestrată cu priceperi şi deprinderi motrice temeinice şi variate care să constituie o bază solidă pentru dezvoltarea multilaterală a tinerei generaţii.

Practicarea exerciţiilor fizice

Asimilarea practicării exerciţiilor fizice numai la activităţile care se organizează la lecţiile de educaţie fizică şi sporadic prin activităţi extraclasă, arată faptul că elevii respectivi se situează la limita de jos a beneficiilor generate de practicarea exerciţiilor fizice: întărirea sănătăţii, dezvoltarea armonioasă, combaterea atitudinilor deficiente şi mijloc de destindere şi recreere. Formele de practicare a exerciţiului fizic sunt multiple, dar unele dintre acestea depind şi de alţi factori implicaţi, nefiind suficientă numai opţiunea elevului. Pentru a se realiza aceste programe este necesar: formarea „educaţiei pentru sport" a elevilor, a oricărei persoane angrenată în această acţiune, ea concretizându-se în înţelegerea rolului şi scopului practicării exerciţiilor fizice cu continuitate; mişcarea ordonată trebuie să devină o necesitate care oferă tuturor celor implicaţi posibilitatea de a realiza un tonus optim pentru a desfăşura celelalte activităţi cotidiene. Este necesar să se dubleze programele de exerciţii cu măsuri igienice şi de călire a organismului, controlul stării de sănătate prin consultarea medicului, cu privire la categoria de efort pe care intenţionează să o realizeze. Acest lucru necesită procurarea materialelor necesare şi a unui echipament adecvat, specific conţinutului programului pentru care s-a optat. Învăţarea modului de execuţie corectă a mişcărilor, dozarea lor şi cunoaşterea efectelor acestora asupra organismului, aplicarea metode simple de autocontrol privind adaptarea organismului la efort (pulsometrie şi frecvenţa respiratorie); evaluarea periodică a progreselor realizate conduc, în consecinţă, spre alte dozări ale exerciţiilor.

Pregătirea fizică a peretelui abdominal

În cadrul lecţiilor de educaţie fizică şcolară nu trebuie să se omită nicio regiune a organismului. Regiunea abdominală trebuie să constituie chiar obiectul unei atenţii deosebite şi susţinute. Această regiune a corpului are o participare redusă la mişcarea de zi cu zi şi o mare importanţă în dezvoltarea armonioasă şi corectă a corpului. De aceea, antrenarea insistentă şi periodică are numeroase influenţe favorabile asupra bunei funcţiuni a organelor intraabdominale şi intratoracice.

Chiar şi în şcolile cu condiţii materiale minime, exerciţiile de abdomen se pot executa în cadrul orei de educaţie fizică. Putem afirma că la orice exerciţiu fizic de intensitate crescută, având orice localizare, participă şi musculatura abdominală. Deci, în curtea şcolii sau pe culoare, în săli de clasă improvizate, în şcolile lipsite de sală de gimnastică, exerciţiile de abdomen se pot executa şi din poziţia „stand" şi mai ales în perechi.

În cadrul lecţiei de educaţie fizică se pot aplica cu succes urmatoarele: stând câte doi spate-n spate, braţele apucate la nivelul coatelor, un executant efectuează uşoară aplecare înainte, iar celălalt pe spatele; primului ridică genunchii spre piept; acelaşi exerciţiu schimbând rolurile; din aceeaşi poziţie, picioarele se ridică întinse la orizontală sau pe verticală; stand în cerc, cu braţele petrecute pe după umeri şi ceafa celor doi colegi din stânga şi din dreapta: numerele fără soţ servesc

Scanned with OKEN Scanner

drept sprijin, iar numerele cu soţ ridică genunchii spre piept; acelaşi exerciţiu schimbând rolurile; din aceeaşi poziţie, genunchii pot fi ridicaţi oblic lateral cu răsucirea bazinului stânga, dreapta; din aceeaşi poziţie picioarele pot fi ridicate la orizontală sau mai sus; stând depărtat, câte doi faţă în faţă la un metru distanţă, apucat de mâini; coatele întinse: răsucirea trunchiului în sensuri diferite cu rezistenţa partenerului; acelaşi exerciţiu în sens opus; acelaşi exerciţiu se poate executa din poziţia stând câte doi spate în spate, apucat cu braţele întinse lateral.

Dacă şcoala are condiţii bune de desfăşurare a lecţiilor de educaţie fizică (sala de gimnastică dotată cu scări fixe) pregătirea fizică a peretelui abdominal autolateral trebuie să constituie o permanentă preocupare. Exerciţiile pentru abdomen se pot executa în orice parte a lecţiei, dar în mod deosebit în partea fundamentală.

În timpul vieţii, datorită diverşilor factori, funcţiile chingei abdominale sunt degradate, dar ele pot fi recondiţionate prin practicarea exerciţiilor fizice. Lipsa de mişcare înseamnă atrofie şi atonie musculară; exerciţiul fizic reface tonicitatea şi hipertrofiază muşchiului. Pentru ca funcţiile organelor plasate în cavitatea abdominală să fie normale, este necesar practicarea exerciţiilor fizice mai ales în urma unei dereglări sau a unei situaţii fiziologice (naşterea). Aplicaţiile terapeutice ale exerciţiilor fizice speciale de abdomen sunt numeroase: gimnastica corectivă; obstretica; constipaţia; herniile abdominale; tendinţa de îngrăşare (obezitate); respiraţia.

Lipsiţi de tonicitate, muşchii abdominali nu mai pot asigura poziţia normală a bazinului. Slăbirea peretelui abdominal are influenţe nefavorabile asupra poziţiei normale a corpului.

Prevenirea şi combaterea unor deficienţe fizice

În şcoală, profesorul de educaţie fizică, ajutat de ceilalţi factori implicaţi în procesul instructiv-educativ, cu referire specială la conducerea şcolii şi la medicul şcolar, trebuie să ia o serie de măsuri pentru a preveni apariţia deficienţelor fizice. La măsurile luate de şcoală este necesar să se ralieze şi familia pentru a asigura reuşita acţiunilor întreprinse. În acest context considerăm util a preciza principalele măsuri luate de familie şi şcoală:

- *în familie*: înţelegerea corectă a raportului dintre educaţia fizică şi cea intelectuală, dintre muncă şi odihnă în vederea prevenirii oboselii şi surmenajului; să se asigure o alimentaţie raţională, adică să respecte toate principiile alimentare. Masa să fie servită la ore fixe; zilnic elevul să fie îndrumat şi urmărit pentru efectuarea gimnasticii de dimineaţă; mobilierul din cameră să fie adaptat la dimensiunile corpului, iar în timpul efectuării temelor să păstreze corpul într-o poziţie cât mai corectă; camera să fie aerisită, patul să nu fie prea moale, să se păstreze liniştea şi timpul de odihnă.
- *în şcoală*: băncile să fie repartizate în funcţie de particularităţile corporale ale elevilor, iar ordonarea în bănci să se facă după înălţime; în timpul activităţii didactice, educatorul trebuie să atenţioneze elevii asupra atitudinii pe care trebuie s-o aibă fiecare în bancă.

Activităţii de educaţie fizică îi revin sarcini complexe în direcţia prevenirii şi combaterii unor deficienţe fizice. Acest fapt are ca temei ideea potrivit căreia cel mai bine poate urmări şi realiza corectarea unor deficienţe fizice profesorul care îl are în atenţie zi de zi pe elevul respectiv. În lecţie exerciţiile cu caracter corectiv pot fi introduse aproape în toate verigile. Deficienţele fizice care apar se reflectă şi în disfuncţionalitatea diferitelor organe interne (respiraţia, circulaţia, digestia), micşorând capacitatea de muncă.

Deviaţiile coloanei vertebrale şi corectarea acestora

Coloana vertebrală este stâlpul care susţine trunchiul în poziţie verticală. Ea nu este însă perfect dreaptă, prezintă unele curburi fiziologice (cervicală, dorsală şi lombară), care joacă un rol amortizor, ocrotind sistemul nervos central de microtraumatisme provocate de mers, alergare, sărituri.

Deviaţiile coloanei vertebrale apar la orice vârstă, dar ele evoluează sub influenţa diferiţilor factori de ordin extern sau intern, mai ales în perioada de creştere şi se observă atât la fete, cât şi la băieţi, cu diferite frecvenţe.

Orice deviaţie tulbură statica şi dinamica întregii coloane care altfel se dezechilibrează. Deviaţiile coloanei vertebrale sunt funcţionale şi patologice. Cele funcţionale se corectează prin exerciţii fizice, în lecţiile de educaţie fizică în şcoală. Deviaţiile patologice aparţin pentru corectare gimnasticii medicale din instituţiile speciale, iar cele de grad avansat sunt de domeniul medicinei (chirurgiei, ortopediei).

Cifoza – se caracterizează printr-o deviaţie exagerată a coloanei vertebrale sub forma unui arc cu convexitatea posterioară. Cifoza poate să cuprindă întreaga coloană sau numai anumite regiuni ale ei, ca de exemplu, cea cervicală, dorsală sau lombară. Ea se poate produce începând din copilărie (rahitism) pe tot parcursul perioadei de creştere, dar în special în epoca pubertară şi post pubertară şi la bătrâneţe (cifoza senilă). Cele mai indicate exerciţii pentru corectarea cifozei sunt: exerciţii de echilibru cu greutăţi pe cap; extensiile trunchiului şi ale membrelor superioare; exerciţii cu aparate de gimnastică, bastoane, mingi medicinale, extensoare; exerciţii de târâre cu faţa în jos sub linia orizontală, în poziţia de patru labe.

Lordoza – este o deviaţie a coloanei vertebrale în regiunea lombară, produsă din cauza înclinării bazinului mult înainte şi a exagerării curburii fiziologice. În afară de cauzele comune tuturor deviaţiilor coloanei, sunt unele specifice care determină apariţia lordozei, ca: tendinţa de îngrăşare, greutatea mare a abdomenului, deci insuficienta dezvoltare a muşchilor abdominali şi a fesierilor, tonusul crescut al muşchilor sacrolombari. Lordozele netratate se compensează printr-o încurbare a coloanei superioare.

Corectarea lordozei se face uşor deoarece ea se adresează prin însăşi poziţia şezând sau culcat cu genunchii flexaţi. Exerciţiile pentru corectarea lordozei vor urmări: întărirea musculaturii abdominale şi a fesierilor precum şi scurtarea lor; îndreptarea curburii lordotice prin poziţii corective. Se vor face exerciţii din poziţia culcat pe spate: foarfeca, bicicleta, exerciţii de contractare a şezutei de pe sol, concomitent cu ridicarea unui picior la 45 grade, menţinerea acestei poziţii şi revenire. Capul va fi ţinut în extensie, pieptul ridicat cât mai sus, piciorul de sprijin întins; culcat pe spate, mâinile la ceafă, genunchii îndoiţi, tălpile pe sol: ridicarea spatelui de pe sol în pod, cu sprijin pe tălpi, pe creştet, pe antebraţe concomitent cu ridicarea unui picior la 45 grade, menţinerea acestei poziţii şi revenire; culcat pe spate: ridicare în echer cu arcuiri (braţele întinse sus) şi revenire; culcat pe spate cu braţele lateral-sus, palmele pe sol: desprinderea omoplaţilor de pe sol concomitent cu ridicarea picioarelor întinse la verticală, menţinerea acestei poziţii şi revenire; culcat pe spate cu vârful picioarelor sub şipca a 4-a a scării fixe: ridicarea trunchiului în şezând, arcuiri cu braţele sus şi revenire; culcat pe spate cu capul spre scara fixă, apucat de şipca a 4-a, ridicarea trunchiului şi extensie odată cu ridicarea la 45 grade a picioarelor întinse şi revenire; atârnat: depărtarea omoplaţilor de scară, concomitent cu ridicarea genunchilor spre piept şi revenire.

Scolioza – este o deviaţie patologică a coloanei vertebrale, în plan frontal şi este o deficienţă fizică specifică şcolarilor. Scolioza constă dintr-o curbură care poate fi parţială (cervicală, dorsală sau lombară) sau lungă, întinsă pe întreaga coloană şi atunci se numeşte totală.

Torsiunea coloanei scoliotice modifică şi poziţia coastelor respective, care îşi măresc unghiul posterior şi care într-o scolioză gravă, se transformă într-o gibozitate (cocoaşă), în timp ce coastele de partea concavităţii produc o împingere, deci o înfundare a spatelui sau scade capacitatea respiratorie.

Cele mai importante exerciţii pentru corectarea scoliozei sunt:

Scanned with OKEN Scanner

1. Exerciţiile din sistemul de gimnastică în patru labe care cuprinde:
a) exerciţii de mobilizare a coloanei vertebrale;
b) exerciţii de întindere a coloanei vertebrale;
c) exerciţii specifice corective;
2. Exerciţii de trunchi care constau în îndoiri laterale (pentru corectarea curburilor), răsuciri (pentru corectarea torsiunilor şi a gibozităţilor), extensii (pentru întinderea coloanei şi pentru prevenirea cifozei).

Un exerciţiu de bază în corectarea acestei deficienţe este următorul: culcat pe spate pe un plan ridicat, cu îndoirea genunchilor (corespunzător concavităţii curburii scoliotice lombare) la piept şi revenire. Se va urmări fixarea regiunii lombare pe planul de sprijin pentru a nu exagera curbura lombară. Acest exerciţiu va fi îngreunat cu corzi elastice, cu greutăţi (legate de gleznă), scripeţi cu greutăţi etc.

Ridicarea genunchilor spre piept se poate executa cu rezistenţa unei mingi medicinale sau a unui sac de box prin lovire cu genunchii.

Ca exerciţii utilitare se recomandă: urcatul pe scări (din două în două trepte), urcatul pe munte etc.

În rândurile următoare sunt descrise câteva exerciţii mai puţin cunoscute, cu acţiune simultană asupra curburilor generate de cifolordoze:

- stând: arcuiri cu braţele lateral – sus, concomitent cu ridicarea unui genunchi spre piept şi revenire.
- stând cu spatele spre scara fixă, apucat de o şipcă cu braţele întinse sus: arcuiri cu depărtarea spatelui de scară, concomitent cu ridicarea unui genunchi spre piept şi revenire.
- şezând, cu sprijin înapoi pe palme, ridicarea fesierilor, mers pe călcâie, aplecări de trunchi înainte, atârnări cu genunchii la piept.

Concluzii

În zilele noastre cele mai frecvente abateri de la regimul igienic de viaţă sunt mişcarea prea puţină şi mâncarea prea multă. Dacă prima este consecinţa modului de viaţă modern, automatizarea reducând într-o măsură neaşteptat de mare efortul fizic, cea de-a doua este o obişnuinţă nesănătoasă.

Urmările regimului de viaţă neadecvat sunt tardive şi insidioase şi constau în diminuarea treptată a capacităţii funcţionale a organismului, modificarea staticii corpului, rezistenţa redusă la îmbolnăviri, randament scăzut în muncă, etc.

Regiunea abdominală suportă primele consecinţe nefavorabile, atonia şi atrofia peretelui muscular, depunerea de ţesut gras, ţesut amorf lipsit de calităţi. Funcţiile multiple ale centurii abdominale se degradează, antrenând insuficienţa funcţională a organelor intra-abdominale.

Bibliografie:

1. Ionescu, Romeo – *Gimnastica de bază în şcoala generală*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1970;
2. Radovici, Iulian; Radovici, Petre – *Gimnastica abdominală*, Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1977.

CARACTERISTICILE JOCULUI DE VOLEI

(THE CHARACTERISTICS OF THE VOLLEYBALL GAME)

înv. Violeta Pupu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Bălcescu", Galaţi

Abstract:
The volleyball game can be considered an organized process of cooperation achieved through the cooperation of the actions of the players of a team – performed in a competition with adversaries, who in their turn coordinate their actions to break the cooperation of the players from the first team. Due to the organization, coordination and rationalization of the individual and collective actions, the team can be considered a complex and dynamic system.

Voleiul – definiţie şi scop

Voleiul este un joc sportiv care opune două echipe pe o suprafaţă de joc împărţită printr-un fileu în două terenuri egale.

Scopul jocului este de a trimite mingea pe deasupra fileului pentru a o face să cadă în terenul de joc advers şi de a o împiedica să atingă solul propriului teren.

Fiecare echipă dispune de trei atingeri pentru a retrimite mingea (în plus faţă de contactul blocajului, care nu este numărat).

Mingea este pusă în joc printr-un serviciu: jucătorul la serviciu loveşte mingea pentru a o trimite adversarilor pe deasupra fileului. Faza de joc continuă până când mingea atinge solul în terenul de joc, este trimisă „afară" sau până când o echipă nu reuşeşte să o retrimită corect.

În jocul de volei, echipa care câştigă faza de joc primeşte un punct (sistemul cu punct la fiecare fază de joc câştigată).

Când echipa la primire câştigă faza, ea va câştiga un punct şi dreptul de a servi, iar jucătorii acestei echipe efectuează o rotaţie, deplasându-se cu o poziţie în sensul acelor de ceasornic.

Voleiul – un sport competitiv

William Morgan, creatorul acestui joc, a iniţiat anumite reguli, voleiul păstrând, de-a lungul timpului, anumite elemente caracteristice: *serviciu, rotaţie (alternanţa la serviciu), atac, apărare.*

Pentru a permite jucătorilor să facă spectacol, arbitrul trebuie:

- să fie exact în aprecierile lui;
- să înţeleagă conceptul de bază al regulilor;
- să fie un organizator eficient;
- să permită jocului să se desfăşoare pentru a se desemna un câştigător;
- să fie un formator de caractere folosind regulile pentru a penaliza lipsa de sportivitate şi a admonesta lipsa de politeţe;
- să promoveze voleiul prin a permite elementelor spectaculoase ale jocului să strălucească şi celor mai buni jucători să facă ceea ce ştiu ei mai bine: să impresioneze publicul.

Suprafaţa de joc

Suprafaţa de joc include terenul de joc şi zona liberă. Ea trebuie să fie dreptunghiulară şi simetrică. Terenul de joc este un dreptunghi măsurând 18 x 9 m, înconjurat de o zonă liberă având o lăţime de minimum 3 m pe toate laturile.

Spaţiul de joc liber este spaţiul situat deasupra suprafeţei de joc şi trebuie să fie liber de orice obstacol. Spaţiul de joc liber trebuie să aibă o înălţime de minimum 7 m de la suprafaţa de joc.

Liniile terenului

Toate liniile au o lăţime de 5 cm.

Două linii laterale şi două linii de fund delimitează terenul de joc. Atât liniile laterale cât şi liniile de fund sunt trasate în interiorul terenului de joc.

Axa *liniei de centru* împarte terenul de joc în două terenuri egale măsurând 9 x 9 m fiecare. Linia de centru se întinde pe sub fileu între liniile laterale.

Scanned with OKEN Scanner

În fiecare teren o *linie de atac*, a cărei margine dinspre linia de fund este trasată la 3 m faţă de axa liniei de centru, marchează zona de atac.

Zone

În fiecare teren, *zona de atac* este prima zonă de lângă fileu, delimitată de axa liniei de centru şi de marginea dinspre linia de fund a liniei de atac. Zona de atac este considerată ca fiind prelungită dincolo de liniile laterale până la capătul zonei libere.

Zona de serviciu este o zonă de 9 m lăţime situată în spatele fiecarei linii de fund. Zona este delimitată lateral prin două linii scurte, fiecare având 15 cm lungime, trasate la 20 cm în spatele liniei de fund şi în prelungirea liniilor laterale. Aceste două linii scurte sunt incluse în lăţimea zonei de serviciu. În adâncime, zona de serviciu se întinde până la limita zonei libere.

Zona de înlocuiri este delimitată de prelungirea ambelor linii de atac până la masa scorerului.

Zonele de încălzire, măsurând aproximativ 3 x 3 m, sunt situate în ambele colţuri ale suprafeţei de joc, pe partea băncilor pentru rezerve, în afara zonei libere.

Zona de pedeapsă, care măsoară aproximativ 1 x 1m şi în care trebuie să amplasăm două scaune, este localizată în aria de control (definită în diagrame) dincolo de prelungirea liniei de fund. Ea poate fi delimitată cu o linie roşie de 5 cm lăţime. Fiecare teren are câte o zonă de pedeapsă.

Înălţimea fileului

Deasupra liniei de centru este instalat un fileu întins vertical. Marginea sa superioară trebuie să fie plasată la înălţimea de 2,43 m pentru bărbaţi şi 2,24 pentru femei.

Înălţimea fileului este măsurată la centrul terenului de joc. Fileul măsoară 1 m pe lăţime şi 9,50 m până la 10 m în lungime (cu 25 până la 50 cm pe fiecare parte laterală). El este alcătuit din ochiuri pătrate cu latura de 10 cm, confecţionate din sfoară de culoare neagră.

La marginea superioară, este cusută pe toată lungimea fileului o bandă din pânză albă, răsfrântă pe fiecare parte pe o lăţime de 7 cm. Fiecare capăt al benzii are o gaură prin care trece o sfoară pentru prinderea de stâlpi şi menţinerea ei întinsă. Prin interiorul benzii trece un cablu flexibil pentru prinderea fileului de stâlpi şi menţinerea marginii sale superioare întinsă.

La partea inferioară a fileului este o altă bandă orizontală, de 5 cm lăţime, asemănătoare cu banda superioară, prin care trece o sfoară.

Această sfoară croşetează de-a lungul ochiurilor pentru prinderea de stâlpi şi menţinerea întinsă a părţii inferioare a fileului.

Două benzi albe sunt fixate vertical pe fileu deasupra fiecărei linii laterale. Ele măsoară 5 cm pe lăţime, 1 m în lungime şi sunt considerate ca făcând parte din fileu.

Antena este o tijă flexibilă care măsoară 1,80 m în lungime şi 10 mm în diametru. Ea este confecţionată din fibră de sticlă sau dintr-un alt material similar.

Partea superioară a antenei depăşeşte fileul cu 80 cm şi este marcată cu benzi de 10 cm, vopsite în culori contrastante, de preferinţă alb şi roşu.

Antenele sunt considerate ca făcând parte din fileu şi delimitează lateral spaţiul de trecere.

Stâlpii de susţinere a fileului trebuie plasaţi la o distanţă de la 0,50 m până la cel mult 1,00 m de fiecare linie laterală. Ei au o înălţime de 2,55 m şi este de preferat să fie reglabili.

Mingea trebuie să fie sferică, având o anvelopă flexibilă de piele sau piele sintetică prevăzută în interior cu o cameră din cauciuc sau alt material asemănător. Mingea poate avea o singura culoare deschisă sau o combinaţie de culori. Circumferinţa sa trebuie să fie cuprinsă între 65 şi 67 cm şi greutatea între 260 şi 280 g. Presiunea interioară trebuie să fie de la 0,300 până la 0,325 kg/ cm2 (4,26 până la 4,61 psi), (294,3 până la 318,82 mbar sau hPa).

Componenţa echipelor

O echipă poate fi compusă din maximum 12 jucători, un antrenor, un antrenor secund, un preparator fizic (maseur) şi un medic.

Unul dintre jucători (altul decât libero-ul) este căpitanul echipei şi el trebuie să fie identificat ca atare pe foaia de arbitraj.

Numai jucătorii înregistraţi pe foaia de arbitraj pot să pătrundă pe teren şi să participe la meci. După ce căpitanul şi antrenorul au semnat foaia de arbitraj, componenţa echipei nu mai poate fi modificată.

Băncile pentru rezerve sunt situate de o parte şi de alta a mesei scorerului, în afara zonei libere.

Echipamentul jucătorului se compune dintr-un tricou, un şort, şosete şi pantofi de sport. Tricourile jucătorilor trebuie să fie numerotate de la 1 până la 18.

Formula jocului

O echipa câştigă un punct:

- dacă reuseşte să trimită mingea în interiorul terenului de joc advers;
- dacă echipa adversă comite o greşeală;
- dacă echipa adversă este sancţionată cu penalizare.

Greşeala

O echipă comite o greşeală de joc dacă execută o acţiune contrară regulilor de joc. Arbitrii judecă greşelile şi determină penalizările conform prezentelor reguli:

- dacă două sau mai multe greşeli sunt comise succesiv, numai prima dintre ele este luată în calcul;
- dacă două sau mai multe greşeli sunt comise simultan de adversari, este socotită *Dublă greşeală* şi faza de joc este rejucată.

Faza de joc începe în momentul loviturii de serviciu şi se termină când mingea este afară din joc. Dacă echipa la serviciu câştigă faza de joc, ea câştigă un punct şi va servi în continuare. Dacă echipa la primire câştigă faza de joc ea câştigă un punct şi dreptul de a servi.

Câştigarea jocului

Un set (cu excepţia celui decisiv - al 5 - lea) este câştigat de echipa care obţine prima 25 puncte cu un avans minim de două puncte faţă de cealaltă echipă. În caz de egalitate la scorul de 24 - 24, jocul continuă până când este realizată o diferenţă de două puncte (26 - 24, 37-35 etc.).

Meciul este câştigat de echipa care obţine trei seturi.

În cazul unei egalităţi la seturi de 2 - 2, setul decisiv (al 5 - lea) este jucat până la punctul 15, cu o diferenţă minimă de două puncte între cele două echipe.

Dacă o echipă refuză să joace după ce a fost solicitată să o facă, ea este declarată forfait şi pierde meciul cu rezultatul 0 - 3 şi 0 - 25 pentru fiecare set.

O echipă declarată incompletă pentru un set sau pentru meci pierde setul sau meciul. Echipei adverse i se atribuie punctele sau punctele şi seturile necesare pentru a câştigă setul sau meciul. Echipa incompletă păstrează punctele şi seturile câştigate.

Structura jocului. Tragerea la sorţi

Înaintea meciului, primul arbitru efectuează o tragere la sorţi pentru a decide asupra primului serviciu şi a terenurilor de joc în primul set. Dacă trebuie să fie jucat un set decisiv (al 5-lea), se procedează la o nouă tragere la sorţi.

Tragerea la sorţi se efectuează în prezenţa celor doi căpitani ai echipelor.

Câştigătorul tragerii la sorţi alege:

- dreptul de a servi sau de a primi serviciul,
- partea terenului de joc în care va juca în primul set.
- cel care a pierdut obţine alternativa rămasă.
- în cazul încălzirilor consecutive, echipa care a câştigat serviciul dispune prima de fileu.

Perioada de încălzire. Poziţii

Înaintea meciului, echipele pot să facă încălzire la fileu timp de 6 minute împreuna sau timp de 10 minute. Dacă cei

Scanned with OKEN Scanner

doi căpitani solicita să efectueze încălzirea separat, echipele vor dispune de fileu timp de 3 sau 5 minute.

Poziţiile jucătorilor sunt numerotate după cum urmează:

- cei trei jucători plasaţi de-a lungul fileului sunt jucătorii din linia întâi şi ocupă poziţiile 4 (în faţă-stânga), 3 (în faţă-centru) şi 2 (în faţă-dreapta);
- ceilalţi trei sunt jucători din linia a doua şi ocupă poziţiile 5 (în spate-stânga), 6 (în spate-centru) şi 1(în spate-dreapta).

Rotaţia. Greşeala de rotaţie

Când echipa la primire câştigă dreptul la serviciu, jucătorii săi efectuează o rotaţie, deplasându-se cu o poziţie în sensul acelor de ceasornic: jucătorul din poziţia 2 trece în poziţia 1 pentru a servi, jucătorul din poziţia 1 trece în poziţia 6 etc.

O greşeală de rotaţie este comisă când serviciul nu este efectuat conform cu ordinea la rotaţie. Ea antrenează consecinţele următoare: echipa care a greşit este sancţionată cu pierderea fazei de joc.

Bibliografie:

1. Mârza, Dănuţ – *Bazele metodice ale predării jocului de volei în lecţia de educaţie fizică*, Iaşi, Editura „PIM", 2006;
2. Mârza, D.; Grapă, F. – *Volei în învăţământ*, Bacău, Editura „Plumb", 1998;
3. Păcuraru, A.; Iacob, I.; Balaş, F.; Braharu, O. – *Manualul profesorului de volei*, Iaşi, Editura „Helios", 2000.

ROLUL EDUCAŢIEI FIZICE ÎN EVOLUŢIA SOCIETĂŢII UMANE

(THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE EVOLUTION OF HUMAN SOCIETY)

înv. Camelia Giurgiu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Al. I. Lapedatu", Săcele, jud. Braşov

Abstract:

The history of the human society registers the presence of performing physical exercises in the social life of all forms of social organization. This presence was permanently linked to the idea of man's improvement at a physical level, as an important element of health. The beneficial effects of movement upon health are well-known today. Physical education and sports are indispensable to life at any age, but especially for the little ones who need a lot of movement, sports activities and games.

Omul şi dezvoltarea sa fizică

Formarea omului modern presupune dezvoltarea lui multilaterală din punct de vedere fizic, intelectual, etic, estetic în raport cu exigenţele societăţii contemporane şi viitoare, potrivit aptitudinilor reale, pe fondul cărora se conturează coordonatele personalităţii umane.

Istoria societăţii omeneşti consemnează prezenţa practicării exerciţiilor fizice în viaţa socială a tuturor orânduirilor sociale. Această prezenţă a fost permanent legată de ideea perfecţionării omului din punct de vedere fizic, ca element important al sănătăţii, al pregătirii pentru exigenţele vieţii sociale.

Mărturii ale culturii popoarelor antice, exprimate prin grafică, pictură, sculptură, opere literare sau ştiinţifice, înfaţişează omul armonios dezvoltat, puternic şi iute, rezistent şi îndemânatic în mişcări, însuşiri dobândite întotdeauna în urma practicării unui ansamblu de exerciţii fizice, anume întocmit si exersat.

Idei valoroase cu privire la folosirea educaţiei fizice în scopuri sociale

Componenta esentială a vieţii, mişcarea şi, derivat din aceasta, exerciţiul fizic se constituie într-un adevărat izvor de sănătate, practicarea lor recomandându-se din fragedă copilărie şi până la adânci bătrâneţi. Realizată iniţial în familie sub supravegherea părinţilor, apoi la nivelul şcolii, în lecţiile de educaţie fizică sau în activităţi sportive extraşcolare, pregătirea fizică a copiilor este strâns corelată cu cea intelectuală.

Acest lucru este scos în evidenţă şi de mari gânditori ai tuturor vremurilor. Astfel şi acum vehiculeaza celebrul hexametru din „Satira I" a lui Juvenal (42-125) – poet grec „Optandum est ut sit mens sana in corpore sano". (E de dorit ca o minte sănătoasă să fie într-un corp sănătos).

Este deosebit de semnificativă reflecţia lui J.J. Rouseau care, referindu-se la legătura dintre practicarea exerciţiilor fizice şi activitatea creatoare, arata: *„Mersul înviorează şi inspiră într-o anumită măsură gândurile mele. Rămânând în repaus aproape că nu pot să gândesc, corpul meu trebuie să intre în mişcare pentru ca mintea mea să înceapă şi ea să se mişte"*.

Relaţia dintre muncă şi repaus, pe de o parte, şi dintre aceasta şi joc, pe de alta, reţine atenţia prin justeţea modului de interpretare. Subliind valoarea educativă a jocului, Aristotel (384-322 î.e.n.) stabilea interdependenţa dintre repaus (timp liber) şi educaţie. *„Jocul este mai ales util în mijlocul lucrurilor. Omul care munceşte are nevoie de destindere şi jocul are numai scopul să deconecteze. Munca aduce întotdeauna osteneală şi încordare. Trebuie deci să putem chema la timp întrebuinţarea jocurilor ca un leac mântuitor. Mişcarea pe care ne-o dă jocul destinde spiritul şi-l odihneşte prin plăcerea pe care o dă."*

Să nu uităm nici cuvintele marelui învăţat grec Pitagora, care spunea: *„Scopul suprem al educaţiei este de a dezvolta corpul în armonie cu spiritul şi de a asigura astfel liniştea internă a omului în toate împrejurările"*.

Idei valoroase cu privire la folosirea educaţiei fizice în scopuri sociale, aprecierea pozitivă a dezvoltării însuşirilor fizice se întâlnesc şi în gândirea multor poeţi, oameni de ştiinţă şi pedagogi din trecutul istoric al ţării noastre. Aprecierea însuşirilor fizice şi, totodată, a semnificaţiei lor sociale, este exprimată într-o serie de poezii şi articole şi de marii noştri scriitori: George Coşbuc, Mihai Eminescu, Tudor Arghezi, Ion Creangă, Ion Slavici şi alţii. Rămân viabile idei care motivează relaţia dintre educatia fizică şi cea intelectuală, morală şi estetică.

După părerea lui Slavici: *„educaţiunea fizică e îndrumare spre a purta de grijă de păstrarea propriei sănătăţi şi de buna dezvoltare a organismului său trupesc"* şi *„în lipsă de educaţiune fizică nu se poate educaţiunea intelectuală şi mai ales cea morală şi e clar ca lumina zilei că în toate timpurile, decadenţa culturală şi mai ales cea morală a fost urmarea degenerării fizice"*.

Ion Creangă (1838-1899), marele nostru scriitor, pedagog şi institutor s-a dovedit un bun specialist în organizarea şi desfăşurarea învăţământului de educaţie fizică, recomandând îmbinarea explicaţiilor clare şi a comenzilor adecvate cu demonstraţiile practice. Bun psiholog, Creangă realiza atunci un deziderat pedagogic al zilelor noastre – necesitatea practicării educaţiei fizice sub forma *„minutului de cultură fizică"* după fiecare jumătate de oră de activitate intelectuală, în scopul dezvoltării atenţiei. Ion Creangă a intuit o problemă pedagogică deosebit de actuală – cunoaşterea copilului în timpul jocului: *„Timpul de joc nu este pierdut, căci învăţătorul deprinde şcolarul pe nesimţite cu regula şi tot acum are prilej de a cunoaşte – întrucâtva – natura şi apucăturile fiecărui copil, care, dacă ar fi rele trebuie să-i debaraseze de dânsele, încetul cu încetul"*. Înţelegând interacţiunea obiectelor de

Scanned with OKEN Scanner

învăţământ, Creangă recomanda organizarea excursiilor, prin intermediul cărora cunoştinţele de geografie şi ştiinţele naturii erau îmbinate cu exerciţii de gimnastică şi jocuri distractive în aer liber.

În calitatea sa de revizor şcolar al judeţelor Iaşi şi Vaslui, Mihai Eminescu (1850-1889) a stabilit o interesantă comparaţie între mecanismul învăţării şi cel al gimnasticii: *„destul că şcoala n-ar trebui să fie o magazie de cunoştinţe străine, ci o gimnastică a întregii individualităţi a omului; elevul nu e un hamal care-şi încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine, sub care geme, ci un om care-şi exercită toate puterile proprii ale inteligenţei, întărindu-şi aparatul intelectual, precum un gimnast îşi împuterniceşte până la gradul cel mai mare aparatul fizic, fie în vigoare, fie în îndemânare"*.

Este impresionant modul realist, argumentat, în care pledează Tudor Arghezi pentru această disciplină menită să asigure tăria trupului: *„Corpul lucrat se recunoaşte îndată. Insul poate sări, se poate grăbi, poate fugi elegant, poate ajuta fără ezitare un bătrân sau un copil împovărat..." „Cine este puternic şi sigur pe mişcări nu se teme de nimic."*

Sănătatea şi dezvoltarea fizică armonioasă

Efectele binefăcătoare ale mişcării asupra stării de sănătate sunt astăzi binecunoscute. Educaţia fizică şi sportul sunt indispensabile vieţii, la orice vârstă, dar mai ales pentru cei mici care au multă nevoie de mişcare, activităţi sportive, jocuri. *„Omul nu este întreg decât atunci când se joacă"* scria Schiller. Această cugetare trebuie s-o avem şi noi dascălii în vedere şi să acordăm aceeaşi atenţie şi preocupare educaţiei fizice în ciclul primar ca şi celorlalte obiecte de învăţământ.

Sănătatea, dezvoltarea fizică armonioasă constituie premize importante ale calităţilor, capacităţilor şi trăsăturilor de caracter ale elevilor. Influenţa favorabilă a stării de sănătate, sporirea capacităţii la efort a organismului, prin exarsarea sistematică a funcţiilor vitale şi de adaptare la mediul înconjurător, precum şi formarea deprinderilor de igienă individuală şi colectivă, constituie motive fundamentale ale necesităţii şi valorii în învăţământul primar.

Iată de ce, în ţări avansate din punct de vedere economic (S.U.A., Franţa, Japonia, Austria, Germania), în planurile de învăţământ, educaţiei fizice îi sunt atribuite un important număr de ore, 2-5 ore săptămânal şi alte ore pentru activităţi sportive suplimentare, concursuri şi practicare a unor sporturi de sezon, în cercuri sportive, ore speciale pentru copiii slab dezvoltaţi.

Studiind publicaţiile de specialitate se remarcă atenţia acordată educaţiei fizice şi sportului ca şi relaţia care există între interesul acordat acestora şi ritmul de industrializare, de dezvoltare a fiecărei ţări.

Activitatea motrică a omului nu mai este o manifestare biologică, ea a devenit o manifestare socială conştientă, care se îmbogăţeşte şi se perfecţionează continuu la nivelul cerinţelor dezvoltării societăţii respective. Unele profesii, ca cele de scafandru, aviator, cosmonaut, instalatori de mare înălţime, constructori de toate categoriile şi multe altele, sunt exemple în care perfecţiunea motrică şi pregătirea fizică multiplă trebuie să dubleze pregătirea profesională de specialitate.

În loc de concluzii

Autorii manualului pentru şcoli normale „Educaţia fizică" – Şt. Dragomir şi A. Barta – susţin următoarele afirmaţii: *„Sportul este astăzi un fenomen planetar, aflat într-o permanentă extindere, cuprinzând în sfera lui de activitate toate categoriile de activitate, de varstă şi socio-profesionale. Concursurile mondiale pentru vârsta a treia, olimpiadele pentru handicapaţi motorii, campionatele mondiale, europene ale surdo-muţilor, jocurile panamericane, panasiatice, panafricane, campionatele mondiale şi jocurile olimpice reflectă dimensiunea şi capacitatea de cuprindere a acestui polivalent şi paşnic mijloc de perfectionare bio-psiho-motrică a fiinţei umane"*.

Bibliografie:

1. Cârstea, Gh. – *Programarea şi planificarea în educaţia fizică şi sportivă şcolară*, Bucureşti, Editura „Universul", 1993;
2. Ceauşescu, N. Nicolae – *Rolul educaţiei fizice în formarea omului*, Bucureşti, Editura „Stadion", 1972;
3. Stoicescu, A. – *A.b.c.-ul învăţătorului pentru predarea exerciţiilor fizice*, Bucureşti, Editura „Sport-Turism", 1981.

GIMNASTICA CA SPORT OLIMPIC ÎN ROMÂNIA

(GYMNASTICS AS AN OLYMPIC GAME IN ROMANIA)

prof. drd. Ileana-Sorinela Teodorescu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Constantin Platon", Bacău

Abstract:

Gymnastics is one of the most beautiful sports, offering a spectacle of grand virtuosity, skills and artistry. It helped introducing Romania to the world, bearing the fame of this discipline to the farthest corners of the earth, raising the Romanian sports on the highest peaks of glory. The participation of the Romanian sportsmen to the Olympic Games starts in 1900. The branch of gymnastics is in the top of achievements with 56 medals.

Scurtă argumentaţie

Gimnastica sportivă este unul dintre cele mai frumoase sporturi, oferind un spectacol de mare virtuozitate, măiestrie şi artă. Ea a ajutat la cunoaşterea ţării noastre, ducând faima acestei discipline în cele mai îndepărtate colţuri ale lumii, ridicând sportul românesc pe cele mai înalte culmi ale gloriei.

Nadia Comăneci – „numărul unu" mondial

Care dintre români nu a auzit de Nadia? Care dintre fetiţe nu şi-a dorit ca într-o zi să fie ca ea sau chiar să o întreacă? La Jocurile Olimpice de la Montreal (1976), succesul acestei gimnaste a atins neîntrecute glorii, fiind aleasă ca cea mai bună sportivă, „numărul unu" mondial.

Nota maximă s-a acordat pentru prima dată în istoria gimnasticii la Jocurile Olimpice de la Montreal, unde sportiva Nadia Comăneci a obţinut 3 medalii de aur (individual compus, bârnă, paralele inegale) şi 5 note de 10 (tehnicienii de la calculatoarele electronice nefiind pregătiţi să exprime nota maximă, deoarece niciodată nu s-a mai întâmplat acest lucru, au fost nevoiţi să arate nota 1,00).

La Jocurile Olimpice de la Moscova (1980) a cucerit medalia de aur la bârnă şi sol.

Din nenumăratele anchete interne şi internaţionale, Nadia Comăneci s-a dovedit a avea o superioritate care nu a mai avut-o nicio altă sportivă până atunci. Marea ei popularitate a întrecut cele mai mari vedete de ieri şi de azi ale sportului, ba mai mult, şi ale starurilor cinematografului şi ale televiziunii.

Datorită prezenţei Nadiei Comaneci în Canada, în dialectul „quebecois" există un cuvânt nou „Nadiesc" care înseamnă superlativul absolut al frumosului, al grafiei, gingaşiei, preciziei, egalând perfecţiunea, atingând sublimul artei. În fiecare dintre sportive există o „Nadie"; trebuie descoperit doar secretul prin care se poate obţine mari succese, care constă, de fapt, în muncă, perseverentă, dârzenie şi foarte multă voinţă.

Scanned with OKEN Scanner

Participarea sportivilor români la Jocurile Olimpice

Participarea sportivilor români la Jocurile Olimpice începe în anul 1900 şi se concretizează prin participarea la 18 ediţii ale Jocurilor Olimpice de vară la 27 de ramuri sportive, cele mai multe prezenţe fiind înregistrate de tir – 16, atletism şi scrimă – 15, luptele şi boxul – 14, gimnastica şi kaiacul-canoe – 13, canotajul – 12.

La toate aceste participări, sportivii români au cucerit un număr de 265 de medalii, din care 74 de aur, 83 de argint şi 108 de bronz, la care se adaugă medaliile cucerite de olimpicii români în anul 2004 la Atena. Dintre toţi sportivii participanţi de-a lungul anilor la Jocurile Olimpice, performanţe de excepţie au realizat gimnasta Nadia Comăneci care a obţinut 9 medalii (din care 5 de aur), canoistul Ivan Patzaichin – 7 medalii (din care 4 de aur), canotoarea Elisabeta Lipă, deasemenea cu 7 medalii (din care 4 de aur), gimnasta Ecaterina Szabo cu 5 medalii (din care 4 de aur), gimnasta Simona Amînar cu 7 medalii (3 de aur), gimnasta Daniela Silivaş cu 6 medalii (3 de aur), Lavinia Miloşovici, Toma Simionov, Simona Păucă, Iolanda Balaş etc., între 6 şi 12 medalii, din care 2 de aur.

După cum se poate foarte uşor observa din situaţia prezentată mai sus, gimnastica feminină românească a reuşit multe şi strălucitoare rezultate. Pariciparea sportivilor români la Jocurile Olimpice a fost încununată de stabilirea a 22 de noi recorduri olimpice, cu performanţe deosebit de valoroase.

În topul realizărilor pe ramuri de sport se află gimnastica sportivă cu 56 de medalii (19 de aur, 16 de argint şi 21 de bronz). De altfel, gimnastica românească s-a dovedit a fi unul din cei mai buni ambasadori ai României peste hotare.

Evoluţia gimnasticii româneşti

Poate mulţi oameni nu ştiau nimic despre România până la Jocurile Olimpice de la Montreal din anul 1976. De atunci, datorită rezultatelor deosebite obţinute de o fetiţă de numai 14 ani, Nadia Comăneci, România a devenit un nume cunoscut. La Montreal, gimnasta din România a reuşit să atingă perfecţiunea în gimnastică şi să primească pentru evoluţia ei cea mai mare notă obţinută vreodată de o gimnastă: 10 perfect. Nimeni nu se aştepta la acest lucru, iar forma în care a fost afişată nota Nadiei Comăneci demonstra acest fapt.

De atunci, gimnastica a evoluat, dar nimeni n-a mai atins performanţele Nadiei. Şi tot de atunci, România s-a impus în gimnastica feminină ca o forţă demnă de luat în seamă. Generaţiile de sportive şi-au predat ştafeta una alteia, iar podiumul a fost mereu ocupat şi de gimnaste din România.

La Montreal, Nadia Comaneci a devenit triplă campioană olimpică la gimnastică (la individual compus, la paralele şi la bârnă). În 1984, la Los Angeles, Ecaterina Szabo devine triplă campioană olimpică la gimnastică, prin medaliile de aur obţinute la sărituri, bârnă şi sol. Tot atunci, echipa de gimnastică feminină a României devine campioană olimpică.

Succesele gimnasticii româneşti continuă la Seul, în anul 1988, prin rezultatele obţinute de Daniela Silivaş devenită triplă campioană olimpică la gimnastică (bârnă, sol şi paralele).

La Jocurile Olimpice de la Barcelona, din anul 1992, e rândul Laviniei Miloşovici să continue seria succeselor gimnasticii feminine româneşti şi devine dublă campioană olimpică prin aurul cucerit la sărituri şi sol. În 1996, la Atlanta, o noua gimnastă din România se impune şi Simona Amînar devine campioană olimpică la sărituri.

Jocurile Olimpice de la Sidney 2000 constituie un moment important şi unic în istoria gimnasticii feminine româneşti. Atunci, la individual compus, podiumul a fost ocupat în întregime de gimnaste din România: aur – prin Andreea Răducan, argint – prin Simona Amânar şi bronz prin Maria Olaru. Deşi bucuria ne-a fost apoi umbrită de un incident neplăcut – pierderea medaliei de aur caştigată la individual compus de gimnasta Andreea Răducan, următoarea olimpiadă, cea de la Atena din 2004, a confirmat valoarea gimnasticii româneşti, iar rezultatele obţinute de gimnastica feminină au excelat prin performanţele Cătălinei Ponor. Gimnastica feminină românească nu şi-a spus încă ultimul cuvânt. În Centrul Olimpic de la Deva alte gimnaste, alte fete de aur sunt formate pentru a realiza noi performanţe româneşti.

Comitetul Olimpic Român şi activitatea sportivă internaţională

Participarea activă a României la viaţa sportivă internaţională s-a manifestat şi prin preocuparea organismelor sportive naţionale pentru îmbunătăţirea şi perfecţionarea activităţii organizaţiilor şi federaţiilor sportive internaţionale.

Pe parcursul anilor, forurile sportive din ţara noastră au înaintat conducerilor organizaţiilor şi federaţiilor sportive internaţionale numeroase propuneri care au vizat perfecţionarea statutelor şi regulamentelor, a programelor marilor competiţii sportive internaţionale. Comitetul Olimpic Român este autorul mai multor propuneri referitoare la perfecţionarea activităţii Comitetului Internaţional Olimpic. În diverse etape, Comitetul Olimpic Român a propus includerea în programul olimpic a noi ramuri sau probe sportive: volei, handbal, gimnastică ritmică modernă, probele atletice feminine de 3 000 şi 400 de metri/ garduri, probele de kaiac-canoe pe distanţele de 500 metri etc.

Concluzii

De la o olimpiadă la alta, programul Jocurilor Olimpice se extinde, adăugându-se fie noi sporturi, fie noi probe în cadrul sporturilor cuprinse în program. Comitetul Internaţional Olimpic răspunde astfel solicitărilor marilor federaţii internaţionale şi marilor sponsori susţinători ai activităţii sportive de performanţă.

Valorile cultivate de Mişcarea Olimpică nu sunt doar deziderate teoretice. Unul dintre scopurile sale fundamentale este tocmai reconstruirea societăţii contemporane. Onoarea, demnitatea sportivilor, spiritul de echipă, fair play-ul de care dau dovadă în competiţii, fac din ei veritabile modele.

Bibliografie:

1. Chirilă, Ioan – *Nadia*, Bucureşti, Editura Sport-Turism, 1977;
2. Comăneci, Nadia – *Letters to a young gymnast*, New York, 2004;
3. Drăgan, Ioan – *Martor la a X-a Olimpiadă de vară*, Bucureşti, Editura „Z", 2000;
4. Grigore, V. – *Gimnastica de performanţă – Noţiuni introductive, Bucureşti*, Editura „Inedit", 1999;
5. *** – *Enciclopedia Educaţiei Fizice şi Sportului din România*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2002.

ROLUL OPŢIONALELOR ÎN CREAREA MOTIVAŢIEI ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR PENTRU ÎNVĂŢARE

(THE ROLE OF OPTIONALS IN CREATING STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING IN PRIMARY SCHOOL)

inst. Olimpia Corduneanu,
Şcoala cu clasele I-VIII, Gherăeşti, jud. Neamţ

Abstract:

The teacher's role is to discover talents, to stimulate their interest for domains of study, to intensify their motivation without ever forgetting that each child has a specific individuality, a specific inner dimension that refuses being framed in a particular series or uniformization. Starting from

Scanned with OKEN Scanner

these psychological and pedagogical findings, the current plan for education allows, through optional disciplines, the flexibility of applying and adapting various curricular routes.

Motto: „M-a interesat întotdeauna orice peisagiu, în orice împrejurare şi în orice clipă a vieţii, fără să mă obosească, fără să mă plictisească. Mă încorporez lucrurilor şi vieţii, am simţirea că totul trăieşte în felul său particular."

(Mihail Sadoveanu)

Despre problemele educaţionale actuale

În întreaga lume problemele educaţionale sunt numeroase şi urgente, astfel că şi stabilirea ordinii priorităţilor reprezintă o decizie greu de luat. Se impun şi la noi măsuri care trebuie să urmărească liniile directoare ale unei politici educaţionale proprii, însă orientate după cele europene: schimbarea punctelor de vedere privind curriculumul şi definirea unei noi filosofii a educaţiei, accentuarea studiului ştiinţelor sociale şi ale comunicării, schimbarea opticii sistemului de evaluare şi acordarea unei importanţe deosebite formării competenţelor absolut necesare într-o societate democratică.

Locul şi rolul disciplinelor opţionale

Noul Curriculum Naţional are, începând cu anul şcolar 1998 – 1999 două segmente:

- curriculum nucleu;
- curriculum la decizia şcolii;
- curriculum nucleu aprofundat;
- curriculum extins;
- curriculum elaborat în şcoală care cuprinde mai multe tipuri de opţionale.

De ce disciplinele opţionale? Răspunsul vine din nevoia de structurare a unui învăţământ pentru fiecare, mai concret, crearea unui mediu generator de experienţe incitante, relevante pentru vârsta copiilor ca individualităţi, posibilitatea să se exprime şi să se descopere, să-şi manifeste personalitatea şi propria sa valoare.

Menirea educatorului este de a descoperi talente, de a stimula interesul pentru domenii de studiu, de a intensifica motivaţii, fără a uita că fiecare copil are o anumită individualitate, un univers interior specific care se refuză înserierilor şi uniformizărilor.

Pornind de la aceste constatări de natură psihologică şi pedagogică, actualul plan-cadru de învăţământ permite, prin intermediul disciplinelor opţionale, flexibilitatea aplicării, a adaptării unor noi trasee curriculare.

Este necesar să centrăm curriculum-ul pe copil, în sensul de a încerca să satisfacem, prin programul educaţional, nevoile reale ale acestuia, să generăm şi să susţinem motivaţia pentru învăţare continuă.

Curriculum elaborat în şcoală face posibilă manifestarea creativităţii învăţătorului, motivîndu-l să-şi conceapă nu numai strategiile didactice proprii, ci şi obiectivele şi conţinuturile avute în vedere pentru realizarea unui curs original care, pe de o parte, îl reprezintă, iar pe de altă parte se pliază caracteristicilor elevilor săi.

În acelaşi timp, se va avea în vedere contextul local (tradiţiile şi nevoile comunităţi în care se află şcoala, aspectele multiculturale etc.).

Preferinţa elevilor faţă de disciplina opţională

Profilul „Homo Europeens" se evidenţiază prin dimensiunea comunicativă a personalităţii sale, prin profunzimea cunoştinţelor fundamentale, abilităţi în diverse domenii şi prin promovarea creativităţii. Ori, disciplinele opţionale, prin varietatea domeniilor pe care le pot aborda, deschid un traseu larg spre un astfel de profil uman.

Am citit un studiu realizat pe un eşantion reprezentativ de elevi în legătură cu ceea ce gândesc elevii noştri despre disciplinele opţionale.

O treime dintre subiecţi au răspuns că au învăţat mai mult la opţional decât la disciplina obligatorie, deoarece şi-au satisfăcut curiozitatea, au aflat lucruri mai puţin cunoscute şi mai interesante.

Şi, adaug eu, aici, cred că au învăţat mai mult deoarece „s-au simţit mai liberi, mai stăpâni", nu au simţit ameninţarea insuccesului şcolar. În plus, acei elevi etichetaţi uneori nepedagogic ca fiind „slabi" la orele obişnuite, la activităţile opţionale sunt activi şi participă cu interes.

Tipuri de opţional

Ştim, de asemenea, că există tipuri de opţional la nivelul disciplinei, la nivelul ariei curriculare şi la nivelul mai multor arii curriculare.

Prin nivelul selectat se realizează, de fapt, sinteze inter- şi transdisciplinare, în trepte ascendente, de la diversitate la unitate, de la singular la universal.

Sintezele inter- şi transdisciplinare reprezintă demersurile didactice cele mai promiţătoare, dar şi mai greu de aplicat. Ele presupun activităţi bine pregătite, puncte de vedere globale, criterii şi exemple problematice cu caracter comun, natura, comunicarea, drepturile omului, filosofia etc.

Învăţătorul urmăreşte prin opţionalul ales o educaţie permanentă, temele fiind selectate şi ierarhizate astfel încât să ţină seama de particularităţile de vârstă şi individuale, să corespundă posibilităţilor de cunoaştere ale şcolarului mic, să poată valorifica unele aptitudini speciale, să adapteze învăţarea la specificul local.

Calculatorul – mijloc de învăţământ

Din diversitatea temelor pentru opţionale face parte şi cea intitulată: „Prietenul meu, calculatorul".

„Intrarea" calculatorului în aria educaţiei reprezintă o nouă provocare a societăţii contemporane, un act necesar de adaptare a tehnologiei didactice la societatea informatizată la care copilul de azi deja face parte.

O cântărire relativ corectă a valorii calculatorului presupune compararea avantajelor şi dezavantajelor date de folosirea sa. Dintre avantaje menţionăm:

1. se adaptează perfect la particularităţile copilului, care este vizual prin excelenţă;
2. suscitează auzul şi văzul, prin trecerea de la senzaţie la percepţia organizată, integrată cu activitatea independentă;
3. asigură accesul simultan al unui număr mare de utilizatori la softul educaţional;
4. realizează o individualizare reală şi completă a învăţării;
5. disciplinează activitatea didactică lărgind sfera de manifestare a creativităţii factorilor implicaţi;
6. evaluarea devine mult mai obiectivă;
7. stimulează atenţia, determină o puternică participare afectivă a elevului;
8. lărgeşte orizontul de cunoaştere, şansele de învăţare prin descoperire, cultivă sensibilităţi estetice.

Iată şi câteva dezavantaje:

1. conduce la o relativă izolare a elevului;
2. modifică specificul relaţiei didactice bazată pe comunicare verbală, nonverbală, paraverbală, încât aceasta devine una elev – maşină;
3. conduce la o relativă estompare a modelului educativ oferit de învăţător;
4. induce în diverse grade tehnicismul.

În Japonia, explozia calculatoarelor i-a afectat şi pe preşcolari care nu se mai joacă cu niciun fel de jucării, ci îşi programează jucăriile şi se joacă virtual cu ele pe calculator.

Concluzii

Pedagogul G. Văideanu subliniază, argumentând cu realităţi din Franţa, Ungaria, Germania, Japonia, că cea mai bună modalitate este acest nou mod al învăţării, IAC de care trebuie să beneficieze toţi elevii şi care să-i pună în situaţia de a învăţa informatica folosind calculatoarele în procesul instructiv-educativ.

Scanned with OKEN Scanner

Iată că acest tip de opţional creează suportul IAC prin cunoaşterea clară de către elevi a elementelor de limbaj şi a componentelor calculatorului, prin cunoaşterea modului de funcţionare a sistemului PC, prin formarea şi dezvoltarea abilităţilor în utilizarea programului Microsoft Word.

Aşadar, dacă la început opţionalul era un „of" fiind acceptat cu anumite rezerve, constatăm acum că prin CDS se oferă cadre flexibile de învăţare şcolară în folosul elevilor.

Bibliografie:

1. Avasâlcei, Neculai (şi colectiv) – *Programe şcolare pentru învăţământul primar*, Iaşi, Editura „As's", 2000;
2. Cojocariu, Venera – *Teoria şi metodologia instruirii. Curs*, Bacău, Universitatea din Bacău, 2003;
3. Văideanu, George – *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, Editura Politică, 1988.

EDUCAŢIA PENTRU SĂNĂTATE – VERIGĂ IMPORTANTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

(THE EDUCATION FOR HEALTH – IMPORTANT ELEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS)

înv. Aglaia Burlacu, înv. Lucica Huian,
Şcoala cu Clasele I-VIII „George Enescu", Moineşti, jud. Bacău

Abstract:

The education for health is and will remain a staple component of the current educational policy, the quintessence of any success of the individual in all the plans of his life. It must not be understood solely as a system of lessons and specific activities, but as a permanent task, with long-term implications, with results apparently inconclusive. But to organize periodically actions with a character specific to the education for one's health does not mean that we have accomplished it. The results can be seen in time.

Despre sănătate

Sănătatea este o problemă socială, economică şi politică, dar şi o problemă care vizează drepturile omului, definită drept o stare de bine fizică, mintală şi socială şi nu doar absenţa bolii sau a infirmităţii.

Sănătatea este aşadar, acea stare care îi permite omului, deci şi copilului, să-şi îndeplinească cu randament maxim şi eficient rolul său în societate: *„Veghează mereu asupra sănătăţii tale căci de aceasta depinde reuşita tuturor acţiunilor tale"*. (proverb chinezesc)

Educaţia pentru sănătate în şcoală

Familia, şcoala, comunitatea, biserica reprezintă locul în care copilul creşte, se dezvoltă, se iniţiază şi se educă pentru a se forma ca om şi a se integra în societate.

Educaţia pentru sănătate se constituie astfel într-o componentă definitorie, absolut necesară a procesului educaţional.

Profesorii, familia, prietenii, împreună vor reuşi prin educaţia pentru sănătate să-i facă atât pe şcolarii mici, cât şi pe elevii mai mari să fie mai atenţi, mai responsabili faţă de propria lor sănătate. *„...A lăsa educaţia pentru sănătate la voia întâmplării ar fi o eroare de neiertat de către posteritate"* – susţin pedagogii O. Popescu şi E. Bucur (Revista de pedagogie, 2001).

Lansarea Programului Naţional „Educaţia pentru sănătate în şcoala românească" reprezintă un răspuns oportun şi semnificativ cerinţelor tot mai complexe ale acestei componente educaţionale. Astfel, educaţia pentru sănătate devine verigă importantă a procesului de învăţământ, urmărind căile de răspândire a cunoştinţelor corecte privind diferitele aspecte ale sănătăţii şi, totodată, de formare a atitudinilor şi deprinderilor indispensabile unui comportament responsabil şi sănătos. Transpunerea în practică a acestui program porneşte de la premisa că numai din partea unor copii sănătoşi se poate aştepta un randament şcolar optim, iar mai târziu o bună inserţie profesională şi socială. Necesitatea educaţiei pentru sănătate în procesul de învăţământ este impusă, în primul rând, de finalităţile acesteia.

Obiectivele educaţiei pentru sănătate

Obiectivele generale ale educaţiei pentru sănătate urmărite în cadrul şcolii sunt:

1. formarea unor indivizi sănătoşi, capabili să-şi îndeplinească cu succes sarcinile şcolare în vederea obţinerii unui randament sporit;
2. ridicarea nivelului de cunoştinţe medicale la elevi în ceea ce priveşte promovarea unui trai sănătos, protecţia mediului ambiant şi prevenţia bolilor;
3. formarea şi dezvoltarea unor comportamente corecte care să promoveze sănătatea;
4. formarea unor atitudini pozitive şi crearea unei poziţii active faţă de sănătatea individuală şi faţă de problemele sănătăţii publice.

Activităţile recomandate şcolarilor noştri îmbină efortul fizic cu cel neuropsihic şi cu factorii naturali de mediu, contribuind la creşterea robusteţii fizice şi psihice şi la îmbunătăţirea funcţiilor vitale ale organismului. Enumerăm câteva din aceste activităţi: gimnastica respiratorie, gimnastica igienică de înviorare, alergarea, mersul pe bicicletă, înotul, tenisul de câmp, exerciţiile de forţă sau jocurile sportive de iarnă.

Sugestii metodologice

Elevii pot opta pentru activităţile sportive preferate, rămânând ca această opţiune să depăşească ecranele televizoarelor sau tribunele stadioanelor şi ei să ajungă pe teren sau în sala de sport.

Din păcate, în oraşul nostru există posibilităţi reduse de practicare a unor activităţi sportive de masă, cum ar fi: înotul, tenisul, patinajul şi nu există posibilitatea pentru practicarea unui sport de performanţă. Terenurile de sport ale şcolilor, aleile parcurilor, spaţiile de joacă sau parcările de lângă blocuri reprezintă „baza sportivă" oferită elevilor noştri. Fotbalul „dintre blocuri" sau jocul „de-a v-aţi ascunselea" sunt „sporturile" practicate în timpul liber de majoritatea elevilor noştri.

Complementar procesului de predare învăţare, am utilizat o gamă largă de activităţi igienico-educative, practicate sistematic fie în cadrul unor lecţii cu tematică adecvată sau prin activităţi extraşcolare cultural-educative, sportiv-turistice ori recreative:

a) „Cinci minute control igienic";
b) Convorbiri individuale şi colective pe teme sanitare;
c) Vizionări de filme, diafilme, expoziţii de desene, concursuri pe teme educativ-sanitare;
d) Lecturi cu conţinut educativ-sanitar;
e) Demonstraţii practice şi controlul sănătăţii şcolarilor;
f) Audieri organizate a emisiunilor cu caracter sanitar;
g) Activităţi de igienizare şi înfrumuseţare a mediului înconjurător;
h) Manifestări cultural-artistice sau sportiv-turistice;
i) „Acordarea primului ajutor" – activitate-joc.

În atenţia noastră au fost şi acţiuni de educaţie sanitară şi în rândul părinţilor. În cadrul lectoratelor şi a şedinţelor cu părinţii s-a abordat şi problema sănătăţii copiilor, stabilind măsuri concrete de remediere a deficienţelor depistate.

Am susţinut campania organizată de Ministerul Sănătăţii

Scanned with OKEN Scanner

începând cu iulie 2007 privind controlul sănătății populației. Am prelucrat prevederile legii privind asigurarea unei alimentații sănătoase pentru elevii noștri, încercând să-i educăm întâi pe părinți pentru a înțelege necesitatea și importanța acestei acțiuni.

E greu de schimbat mentalitățile și deprinderile acestora de a oferi copiilor lor bani pentru a-și cumpăra ce vor sau de a le dărui „ceea ce le place". Din lipsa timpului necesar preparării unor alimente sănătoase la domiciliu, ei însăși obișnuiesc să consume produse semipreparate sau alimente de tip „fast-food".

S-au adus la cunoștința părinților rezultatele Institutului Național de Sănătate Publică constatate în urma acestei campanii. Ele sunt îngrijorătoare: peste 25% din elevi sunt bolnavi (nivel mai ridicat în mediul urban). La ciclul primar mai frecvente sunt inflamarea amigdalelor, deficiențele de creștere, chiar sechelele de rahitism, deformările coloanei vertebrale, deficiențele oftalmologice, obezitatea.

Principala vină este a părinților care nu observă la timp primele simptome ale bolii și se adresează cu întârziere medicului, nu urmăresc și nu asigură o alimentație sănătoasă copiilor lor sau nu limitează timpul petrecut de aceștia în fața ecranelor TV sau la calculator.

În multe cazuri, noi, cadrele didactice, am depistat la timp semnele unei afecțiuni și am îndrumat părinții să se adreseze medicilor, specialiștilor, deoarece, netratate la timp acestea pot avea repercusiuni grave asupra vieții de adolescent sau adult.

Realizarea educației pentru sănătate în conformitate cu idealul educațional al școlii românești nu mai poate fi concepută ca un produs singular al unei instituții: școală sau spital. Trebuie să existe o conlucrare permanentă între aceste instituții și totodată a comunității locale.

Din cauza unor practici învechite, a unor orgolii și mentalități greșite nu există suficientă înțelegere și sprijin din partea comunității locale, a instituțiilor administrative sau guvernamentale. Chiar și din partea instituțiilor de sănătate, deși aprobă propunerile și acțiunile întreprinse de noi nu există suficientă conlucrare.

Se motivează lipsa personalului specializat sau a timpului necesar pentru a ne sprijini în realizarea educației pentru sănătate în cadrul școlii.

Am inclus în oferta educațională și numeroase activități extracurriculare de educație pentru sănătate, unele din ele în parteneriat cu diverse instituții. Amintim câteva din acestea:

- „Stil de viață sănătos" – expunere și materiale informative prezentate de cadre medicale;
- „Sănătatea – o comoară";
- Concurs pe teme de igiena personală, igiena alimentației și a mediului ambiant;
- „Picături de sănătate" – concurs interșcolar de eseuri și desene organizat de școala noastră cu prilejul Zilei Mondiale a Sănătății – 7 aprilie;
- „Mediul curat este un mediu bogat" – acțiune de muncă patriotică. Micii ecologiști au fost alături de salariații Primăriei și a unor angajați ai Spitalului la amenajarea unui loc de joacă în apropierea școlii. Periodic, pe grupe de clase, au acționat pentru păstrarea curățeniei parcurilor și a zonelor verzi din oraș;
- „Aer, soare, mișcare" – drumeții organizate în împrejurimile orașului;
- Hepatita – boala mâinilor murdare; conștientizarea importanței pe care o are igiena personală, igiena alimentației și a mediului pentru sănătatea noastră.

Concluzie

Considerăm necesară o mai mare implicare a comunității locale, respectiv a Primăriei, a Spitalului în a ne acorda sprijin în demersurile noastre pe plan informativ, publicitar, de specialitate sau financiar pentru a demonstra că nimic nu este mai important decât sănătatea copilului și a cetățeanului în general.

„Sănătatea depășește atât de mult toate bunurile acestei lumi, încât un cerșetor sănătos poate fi mai fericit decât un rege bolnav." (*Schopenhauer*).

Bibliografie:

1. Popescu, Octavian; Bucur, Eugeniu – *Educația pentru sănătate în școală. Manual orientativ*, București, Editura „Fiat Lux", 1999;
2. Sbârcea, Diana – *Școala românească, un mediu nesănătos*, București, în Revista *Tribuna Învățământului*, Nr . 975, noiembrie 2008;
3. Scott, dr. Litin C. – *Ghidul sănătății familiei, Ediția a III-a*, București, Ed „All", 2008.

IMPORTANȚA ALIMENTAȚIEI – PARTE COMPONENTĂ A REALIZĂRII EDUCAȚIEI SANITARE

(THE IMPORTANCE OF NUTRITION – AN IMPORTANT PART OF SANITARY EDUCATION)

înv. Lucia Blaj,
Școala cu Clasele I-VIII Nr. 1, Roman, jud. Neamț

Abstract:

The first measures for the protection of man's life and health were taken starting with the oldest of times. The child develops from a physical and biological point of view during the educational activity. Nutrition represents one of the basic factors influencing people's health together with sleep, physical exercise, air, sun and water and a good mental disposition. It is a voluntary and conscious process as well as one that can be taught as it depends on the individual's free will to adhere to some healthy nutritional habits.

Despre educația sanitară

Aflată într-un contact permanent și direct cu mediul social, școala preia „șocurile" provenite de la acesta și încearcă să răspundă prin inițierea, la nivel organizațional, a unor demersuri orientate spre schimbări, transformări, reechilibrări. Epoca în care s-au luat primele măsuri pentru ocrotirea vieții și a sănătății omului este foarte îndepărtată. Aceste măsuri au apărut și s-au dezvoltat odată cu societatea, perfecționându-se mereu. Ele au însoțit omul de-a lungul istoriei și s-au schimbat datorită condițiilor de mediu, a particularităților locului în care a trăit, datorită acumulărilor științifice.

Copilul se dezvoltă din punct de vedere fizic, biologic în timpul activității educaționale.Laturile educației constituie un sistem educativ în interacțiune, care contribuie la realizarea idealului educativ – personalitate complexă, multilaterală și armonioasă. Educația sanitară este latura care pregătește tineretul, omul în general, cu posibilitatea de a-și apăra sănătatea, de a se alimenta rațional de a respecta regulile de igienă și de a evita sursele de îmbolnăvire.

Educația sanitară în ciclul primar

Tendința actuală în orice proces instructiv-educativ este de transformare a subiectului, a beneficiarului instruirii din obiect în adevărat subiect al propriei sale formări. Pentru atingerea acestui obiectiv major care caracterizează învățământul contemporan în general, o foarte mare importanță o are și educația sanitară.

În ciclul primar, obiectivele educației sanitare sunt:

- însușirea unor cunoștințe și deprinderi igienice care să

Scanned with OKEN Scanner

contribuie la dezvoltarea fizică, intelectuală şi normală a elevilor, la creşterea capacităţii de adaptare, la ridicarea stării lor de sănătate;

- cunoaşterea elevilor sub raportul stării de sănătate şi al dezvoltării fizice, observarea continuă şi atentă a evoluţiei lor;
- instruirea teoretică şi practică în probleme de prim ajutor;
- formarea convingerii că dezvoltarea fizică armonioasă şi călirea organismului sunt condiţii ale păstrării sănătăţii şi totodată ale participării eficiente la îndeplinirea sarcinilor şcolare ce revin;
- îndrumarea elevilor pentru practicarea unor exerciţii fizice în vederea dezvoltării forţei, mobilităţii, păstrării unei stări optime de muncă;
- formarea unor însuşiri şi trăsături pozitive de caracter şi personalitate;
- asigurarea unei alimentaţii sănătoase;
- prevenirea îmbolnăvirilor printr-o igienă riguroasă şi o alimentaţie raţională.

Alimentaţia copilului

Alimentaţia reprezintă unul din factorii de bază de care depinde sănătatea populaţiei în ansamblu şi în parte a fiecărei persoane. După respiraţie, mâncarea este actul pe care îl repetăm de cele mai multe ori de-a lungul vieţii.

Adultul poate suporta lungi perioade de post în timpul zilei, deoarece dispune de rezerve nutritive, dar copilul are nevoie de hrană bogată în substanţe nutritive toată ziua. Regimul alimentar al copilului se compune din: micul dejun, gustarea de la ora 10^{00}, prânzul, gustarea de la ora 16^{00} şi cina care nu trebuie să depăşească ora 19^{00}.

În timpul mesei se va sta comod, nu se va citi, nu se va mânca în grabă. Apa sau alte lichide se beau după masă pentru a nu se tulbura digestia normală.

Nu se consumă alimente alterate sau care au termenul de valabilitate expirat. Alimentele trebuie să fie variate: legume, fructe, grăsimi, carne, peşte, ouă, lapte, brânzeturi, cereale şi pâine, paste făinoase, sucuri naturale, dulciuri şi apă, leguminoase, dar nu în exces.

Alimentaţia raţională nu înseamnă să te supraalimentezi, ci să te alimentezi potrivit trebuinţelor organismului, să acoperi nevoile organismului în material energetic, adică să procure toţi factorii nutritivi în cantităţi şi proporţii adecvate, adaptate la condiţiile concrete de viaţă şi de muncă.

Alimentaţia insuficientă duce la rahitism, cea dezechilibrată la anemie, iar cea excesivă la obezitate.

Toate aceste boli cauzate de o alimentaţie dezechilibrată duc la încetinirea dezvoltării fizice şi mentale a copiilor, la o dereglare a metabolismului, cre atrage după sine perioade de tratament, de lipsă de la şcoală, de oboseală şi de scădere a rezistenţei organismului la efort.

Apa este un constituent de bază al alimentaţiei. Trebuie să vorbim şi de apa potabilă şi igiena ei.

Ea poate fi cauza unor mari epidemii gastrointestinale (febră tifoidă, dizenterie, holeră), dacă e murdară.

Apa potabilă trebuie să îndeplinească condiţiile următoare pentru a fi bună de băut:

- să fie complet transparentă, incoloră şi proaspătă;
- să nu conţină microbi patogeni şi ouă de paraziţi intestinali;
- să nu conţină substanţe toxice.

Igiena alimentaţiei

Alimentele se consumă în stare proaspătă, conservate sau uscate. Persoanele care prepară hrana trebuie să respecte o igienă riguroasă. Apa şi săpunul sunt indicate pentru spălarea mâinilor ori de câte ori este nevoie. Spălarea fructelor şi legumelor este una din regulile de bază ale igienei alimentaţiei. Fierberea unor alimente trebuie să se facă cu mare atenţie.

Dezinfectarea periodică a veselei şi a vaselor în care se prepară mâncarea e una din condiţiile de prevenire a unor boli cu transmitere prin alimentaţie.Nerespectarea regulilor de igienă a alimentaţiei şi de igienă corporală duc la transmiterea unor boli contagioase: hepatita virală, varicela, tuberculoza, etc. Bolile transmisibile sunt provocate de diferite microorganisme parazite (bacterii, virusuri, ciuperci) care se transmit de la omul bolnav la cel sănătos prin contact direct sau indirect, la distanţă. Pe fondul unui organism slăbit, nealimentat bine, care nu respectă regulile de igienă primară, boala se instalează foarte repede.

Dieta umană

Dieta umană ideală conţine: grăsimi, vitamine, proteine, carbohidronaţi, substanţe minerale, apă în proporţii corecte.

O dietă adecvată furnizează suficientă energie pentru desfăşurarea activităţii metabolice deşi „energia" poate fi în orice formă.

O dietă echilibrată oferă toate principiile alimentare în proporţie corectă. Ideal ar fi: 1/7 grăsimi, 1/7 proteine şi 5/7 carbohidraţi.

Alimentaţia este factorul decisiv care influenţează cel mai mult sănătatea noastră alături de: aer curat, apă, soare, exerciţiu fizic, odihnă, o bună dispoziţie mentală.

Se spune că 90 % din toate afecţiunile, cu excepţia infecţiilor şi a accidentelor, sunt strâns legate de alimentaţie.

Alimentaţia este un proces voluntar şi conştient, dar şi educabil. Acesta depinde de o decizie liberă a individului. De aceea, aderarea lui la obiceiuri alimentare mai sănătoase reclamă o convingere profundă.

Concluzii

Având în vedere faptul că pricipalele obiective ale educaţiei sanitare vizează stimularea creşterii şi dezvoltării fizice armonioase, întărirea sănătăţii şi conştientizarea necesităţii unei alimentaţii sănătoase, tebuie avut în vedere aspectul ca realizarea acestora să se facă cu o participare activă şi conştientă a elevilor în cadrul procesului de învăţare din şcoală sau în afara acesteia. Şcoala reprezintă principalul factor de instruire şi educaţie, la care îşi aduc contribuţia toate disciplinele de învăţământ. De ceea considerăm că educaţia sanitară, alături de celelalte discipline, contribuie în mod eficient la dezvoltarea personalităţii elevilor.

Bibliografie:

1. Agrigoroaie, Dan – Educaţie pentru sănătate, Piatra Neamţ, Editura „ADAN", 2006;
2. *** – Educaţia pentru sănătate, Iaşi, Casa Editorială „Regina", 2005;
3. *** – Revista „*Interferenţe Didactice*", Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2008.

PROGRAM DE KINETOPROFILAXIE PRIMARĂ PENTRU COMBATEREA OBEZITĂŢII LA COPII

(PROGRAMME OF PRIMARY PHYSICAL THERAPY PROPHYLAXIS FOR COMBATING OBESITY IN CHILDREN)

inst. Iuliana Burcea,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Nicolae Bălcescu", Galaţi

Abstract:

Obesity is a disturbance of the nutritional function, generated by a disequilibrium between the caloric contribution and the energetic loses of the body. The caloric contribution is achieved by ingesting food and the energetic consumption takes place as a result of the activity of the internal organs and of the muscular contractions that set into motion the

Scanned with OKEN Scanner

locomotor apparatus. Apart from a healthy diet, obesity can be rectified, even prevented, by help of the primary physical therapy prophylaxis.

Scurtă prezentare privind instalarea şi combaterea obezităţii

Obezitatea este o tulburare a funcţiei de nutriţie, generată de un dezechilibru între aportul caloric şi pierderile energetice ale organismului.

Aportul caloric se realizeaza prin ingerarea alimentelor, iar cheltuielile energetice se produc ca urmare a activităţii organelor interne şi a contracţiilor musculare care pun în actiune aparatul locomotor.

Pe lângă o dietă adecvată, obezitatea poate fi rezolvată, chiar preîntâmpinată, cu ajutorul kinetoprofilaxiei primare.

Tipuri de obezitate

Starea de sănătate este condiţionată de un complex de factori dintre care cei mai importanţi sunt: alimentaţia şi calitatea apei potabile, igiena şi condiţiile de locuit, nivelul de educaţie sanitară şi conduita preventivă.

Alimentaţia e cea mai gravă problemă a copiilor din ziua de azi, răsfrângându-se asupra dezvoltării fizice, psihice şi intelectuale a acestora.

Alimentele consumate în cantitate prea mare duc la dezvoltarea in exces a grăsimii corporale, proces numit *obezitate*.

Obezitatea se poate instala atunci când aportul de calorii este mai mare decât cheltuielile energetice.

Raportând felul de depunere a stratului adipos la principalele regiuni ale corpului diferenţiem:

1. *obezitate de tip superior* (depuneri adipoase la nivelul: feţei, cefei, trunchiului şi puţin la nivelul membrelor);
2. *obezitatea de tip mijlociu* (depunerea stratului adipos la nivelul abdomenului, ombilic, şolduri, fese, coapse);
3. *obezitatea de tip inferior* (depunerea stratului adipos la nivelul bazinului şi membrelor inferioare).

Despre kinetoprofilaxia primară

Kinetoprofilaxia primară are o largă aplicare în prevenirea instalării obezităţii ca şi în profilaxia agravării acesteia, folosind un ansamblu de exerciţii a căror formă, amplitudine, intensitate, durată şi viteză de execuţie sunt subordonate scopului pe care dorim să îl realizăm. Accentul cade pe gimnastica abdominală şi gimnastica respiratorie.

Obiectivele kinetoprofilaxiei:

1. tonifierea generală a musculaturii abdominale;
2. îmbunătăţirea respiraţiei şi mărirea ventilaţiei pulmonare;
3. stimularea circulaţiei pentru prevenirea tulburărilor circulatorii;
4. prevenirea hipotoniilor gastrice şi intestinale;
5. obişnuirea cu un regim de viaţă activă;

În selecţia exerciţiilor vom ţine cont şi de particularităţile de vârstă şi sex – *pentru fete* sunt recomandate exerciţii de mobilitate, supleţe, exerciţii de rezistenţă şi cu aparate portabile (gantere mici, mingi medicinale) – *pentru băieţi* se vor folosi exerciţii de forţă, rezistenţă, viteză, folosind obiecte portabile grele (gantere, extensoare, mingi medicinale).

Organismul va fi supus gradat efortului, dându-i posibilitatea să se adapteze. În cazul în care copilul nu are o pregătire fizică anterioară, se va lucra cu multă precauţie pentru a evita suprasolicitările şi accidentele.

Sugestii practice

Deficienţele abdomenului sunt determinate mai ales de insuficienţa musculaturii centurii abdominale; exerciţiile cu care se poate tonifica şi scurta musculatura abdominala constau în flexii ale trunchiului în plan anterior, răsuciri şi circumducţii ale trunchiului, flexii ale membrelor inferioare pe abdomen.

Poziţiile de lucru cele mai favorabile sunt: culcat pe spate, stând şi atârnat.

Gimnastica abdominală poate fi făcută liber, prin mişcări de trunchi care antrenează muşchii planului anterior. În acest scop pot fi folosite exerciţiile de târâre şi mai ales cele de respiraţie.

Grupele pot fi formate din: elevi cu acelaşi diagnostic din aceeaşi clasă; elevi cu acelaşi diagnostic din clase diferite, cu aceeaşi vârstă; elevi de acelaşi sex.

În cadrul unui program este obligatoriu momentul de pregătire a organismului pentru efort.

Numărul de repetări ale unui exerciţiu este in funcţie de dificultatea acestuia şi progresele care se înregistrează.

Pentru varietate se recomandă folosirea jocurilor de mişcare şi exerciţii pentru dezvoltare fizică armonioasă şi a calităţilor motrice. O cerinţă esenţială este colaborarea profesor de educaţie fizică – învăţător – kinetoterapeut – părinţi – elevi.

Este obligatorie fişa individuală.

Structuri şi programe de exerciţii corective

Menţinerea atitudinii corecte a corpului:

1. stând cu spatele lipit de un plan vertical, ducerea braţelor lateral sus simultan cu îndoirea genunchilor;
2. stând cu mâinile pe şold cu spatele lipit de un plan vertical, îndoirea trunchiului stânga-dreapta;
3. culcat pe o bancă, trunchiul în afara suprafeţei de sprijin, extensia trunchiului cu ducerea braţelor lateral sus;
4. atârnat cu faţa la spalier, genunchii îndoiţi pe treapta corespunzătoare, ducerea bazinului înapoi şi întinderea genunchilor – revenire;
5. mers pe vârfuri, cu braţele întinse pe lângă corp;
6. mers fandat, cu răsucirea trunchiului spre dreapta şi spre stânga;
7. mers în echilibru pe sol sau pe banca de gimnastică, cu diferite poziţii de braţe, cu sau fără obstacole.

Mobilitate – Elasticitate – Supleţe:

1. arcuiri braţe, trunchi, în diferite direcţii şi planuri;
2. rotiri de trunchi, braţe şi picioare;
3. înclinări şi îndoiri de trunchi, braţe şi picioare;
4. rostogoliri din diferite poziţii, reveniri;
5. răsuciri braţe, trunchi, picioare;
6. exerciţii cu bastoane, mingi medicinale;
7. elemente acrobatice – pod –cumpăna;
8. fandări, pendulări, târâre, rulări pe spate.

Programe de exerciţii:

- mers cu mâinile la spate, ceafă, şold, cu ridicarea alternativă a genunchilor la piept;
- mers cu genunchii îndoiti, cu un baston fixat la spate;
- stând cu genunchiul înclinat, ducerea braţelor în jos şi înapoi, cu îndoirea genunchilor alternativ, ducerea braţelor în jos şi înapoi, cu îndoirea genunchilor alternativ sus prin înainte, cu întinderea genunchilor;
- stând depărtat, trunchiul înclinat înainte, circumducţie în plan anterior;
- stând depărtat, cu mingea medicinală deasupra capului, ducerea mingii la piciorul stâng, cu fandarea piciorului stâng.

Educaţia sanitară în şcoală

Educaţia sanitară este drumul cel mai scurt prin care noţiunile şi concepţiile medicale cu cel mai pronunţat caracter practic penetrează în rândul populaţiei sub forma unor reguli şi norme.

Dar pentru ca toate acestea să pătrundă în modul de viaţă cotidian, demonstrându-şi astfel utilitatea, deprinderile elementare de igienă trebuie imprimate de la cea mai fragedă vârstă.

Regulile de igienă vor fi integrate în programul activităţilor zilnice, dar nu ca pe un cod de legi coercitiv impuse, ci sub formă cât mai naturală şi firească, ca pe un mod de viaţă, utilizând ca dovadă exemplul personal.

Pentru combaterea obezităţii, în cadrul orelor de educaţie sanitară trebuie abordate teme care vizează alimentaţia sănătoasă a şcolarului.

Scanned with OKEN Scanner

Concluzie

Activităţile privind alimentaţia sănătoasă se pot desfăşura atât în cadrul procesului de învăţământ, cât şi în afara acestuia. Aceasta se realizează cu elevii din şcolile de toate gradele cu ajutorul personalului sanitar, prin forme adecvate, punându-se accentul pe aspecte de ordin practic, ţinându-se seamă de specificul vârstei şi al activităţii, în toate acţiunile organizate, copiii fiind familiarizaţi cu noţiunile de igienă alimentră, insistându-se pe însuşirea deprinderilor de alimentaţie raţională.

Bibliografie:

1. Bratu, Ion – *Gimnastica pentru prevenirea şi corectarea deficienţelor fizice*, Bucureşti, Editura „Sport-Turism", 2005;
2. Drăgan, Ion – *Medicina sportivă aplicată*, Bucureşti, Editura „Editis", 1994;
3. *** – *Revista „Interferenţe Didactice"*, Nr. 3, Bacău, Editura „Corgal Press", 2007.

FAMILIARIZAREA ELEVILOR DE CLASA A IV-A CU ELEMENTELE DE FOLCLOR LOCAL. DANSURI POPULARE DOBROGENE

(TEACHING 4TH GRADE STUDENTS ELEMENTS OF LOCAL FOLKLORE. POPULAR DANCES FROM DOBROGEA)

înv. Joiţa Lungu,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ion Minulescu", Constanţa

Abstract:

Folklore is the fundamental element that helped preserving our national entity. In order to know and preserve the customs and traditions specific to the Romanian people, especially the local ones, there was drafted a syllabus for a transcurricular optional discipline: "Popular dances from Dobrogea". The students who are now learning their first steps of the dances, especially popular dances, will integrate more easily in the atmosphere of the parties of any kind, managing any rhythm in the future.

Motto: *„Cel dintâi act al oricărei naţiuni este tărâmul şcolar."* (*Spiru Haret*)

Introducere în tematica abordată

Păstrarea entităţii noastre naţionale este una din îndatoririle noastre ca români, ca oameni ai acestor locuri, dar mai ales ca formatori. Cu atât mai mult cu cât societatea contemporană, prin mijloacele ei tehnice, poate pune în umbră tradiţia şi bunul gust.

Elementul fundamental care a ajutat la păstrarea entităţii naţionale este folclorul. Şi în trecut şi azi oamenii care iubesc folclorul au dus mai departe cântecele de joc ce se aud azi prin sate, tânguirea baladelor care au mângâiat sufletele românilor de-a lungul secolelor şi dansul popular care prin frumuseţea lui aduce veselie în sufletul tuturor.

Elevii care învaţă acum primii paşi de dans, în special de dans popular, în viitor se vor integra cu mai mare uşurinţa în atmosfera petrecerilor de orice fel, făcând faţă oricărui ritm. Şi încă un lucru nu lipsit de importanţă: uşurinţa cu care un adolescent se prinde într-un dans îl poate face admirat.

Aceasta motivaţie adâncă poate determina un învăţător să transmită elevilor săi un grăunte din dragostea sa de cântec şi joc românesc.

Programă de opţional pentru învăţarea dansurilor populare cu specific dobrogean (secvenţe)

Argument

Într-o lume a tehnologiei moderne şi a exploziei informaţionale ne punem întrebarea: „De unde venim şi încotro ne îndreptăm?". Răspunsul la această întrebare îl găsim în datinile, obiceiurile, credinţele şi tradiţiile fiecărui popor. Pentru cunoaşterea şi păstrarea obiceiurilor şi tradiţiilor specifice neamului românesc, în special a celor locale, am elaborat şi propus un proiect de programă pentru o disciplină opţională transcurriculară: „Dansuri populare dobrogene". Opţionalul care vizează o întrepătrundere dintre cunoştinţele dobândite de elevi la nivelul obiectelor *Educaţie muzicală, Educaţie fizică şi Educaţie plastică* are durata de un an şi se recomandă pentru clasa a IV-a.

Obiective cadru, obiective de referinţă şi exemple de activităţi de învăţare

1. Educarea capacităţii de receptare a ritmului unei melodii de dans popular

1.1 să reproducă combinaţii ritmice propuse de învăţător şi nu numai;

- exerciţii ritmice folosind bătăi în bancă, bătăi din palme, din picior, bătăi din beţe(şi alte obiecte);

1.2 să identifice tempo-ul unei melodii ascultate;

- măsurarea ritmului prin numărare;
- compararea cu măsura de 2/4 şi 3/4;

1.3 să conştientizeze legătura dintre ritmul melodiei şi construcţia mişcării;

- exerciţii de marcare a ritmului melodiei prin mers (pe loc şi prin deplasare);

2. Formarea şi dezvoltarea deprinderii de a interpreta după model şi apoi independent un text coregrafic de întindere mică;

2.1 să repete mişcări simple după model;

- deplasări cu aceiaşi paşi pe trasee scurte (înainte, înapoi, dreapta, stânga);
- repetarea mişcărilor cu numărare sau numirea piciorului care execută mişcarea (în cor sau de către un elev);
- repetarea mişcărilor de la tempo foarte rar până la tempo rapid;

2.2 să execute combinaţii de paşi de dans în măsuri diferite;

- mers în ritm, cu pas simplu, câte unul sau în perechi;
- mers şi bătaie pe unul din paşi;
- sărituri pe un picior cu desprinderea unui picior de pe sol;
- mers cu deplasare (înainte, înapoi, dreapta, stânga);
- executarea paşilor clasici de horă sau geampara, individual sau pe perechi, pe loc şi din deplasare;
- executarea paşilor cu diferite combinaţii;
- particularizarea mişcării în funcţie de dansul pe care îl reprezintă.

3. Dezvoltarea motivaţiei de a preţui şi continua valorile folclorului local

3.1 să recunoască textul coregrafic de bază dintr-un dans studiat;

- vizionări de casete video sau spectacole de folclor;
- prezentarea de informaţii referitoare la spaţiul folcloric pe care îl reprezintă;

3.2 să exemplifice elementele de bază ale dansului popular învăţat.

- precizarea titlului dansului şi costumul specific acestuia;
- prezentarea tradiţiilor specifice spaţiului coregrafic pe care îl reprezintă.

Conţinuturile învăţării

1. Ce ştim despre folclor?

- Discuţii despre folclor; exemple de poezii, cântece şi texte populare;
- Audiţii.Cântece populare;

Scanned with OKEN Scanner

- Vizionări: spectacole folclorice.

2. Ritmul

- Exerciţii ritmice: bătăi din palme, din picior, din beţe, jocuri muzicale;
- Exerciţii de măsurare a ritmului prin numărare;
- Audiţie.

3. Pas de horă dobrogeană

- Exerciţii de mers simplu, cadenţat, prin numărare;
- Pas de horă: înainte, înapoi, cu sau fără melodie;
- Pas de horă lateral, dreapta, stânga;
- Combinaţii de mişcări în linie şi în cerc.

4. Pas de horă aromână

- Paşi de dans, cu mers lateral, prin numărare, fără melodie;
- Paşi de dans cu melodie în formaţie asemănătoare horei dobrogene.

5. Geamparaua

- Pas de geampara, pe loc, cu numărătoare, cu desprinderea piciorului de pe sol (la timpul trei);
- Pas de geampara în linie, pe melodie;
- Pas de geampara în mers cu diverse combinaţii coregrafice.

6. Dans turcesc

- Paşi de dans turcesc pe loc şi cu deplasare, în lini şi în cerc, fără melodie şi cu melodie, cu poziţionarea corectă a mâinilor;
- Paşi de dans specific Dobrogei;
- Diferite combinaţii de paşi şi texte coregrafice complexe.

7. „Toţi artiştii pe scenă"

- Mici spectacole în şcoală şi în cadrul parteneriatelor;
- Vizionarea unor spectacole folclorice.

Standarde curriculare de performanţă aferente obiectivelor cadru

1. Educarea capacităţii de recepţionare a ritmului unei melodii de joc;

- S_1. Identificarea ritmului de horă dobrogeană, aromână, geampara şi a ritmului de dans turcesc;
- S_2. Cunoaşterea însuşirilor specifice dansului din Dobrogea.

2. Formarea şi dezvoltarea deprinderilor de a interpreta după model.

- S_3. Interpetarea după model a unui text coregrafic cu ritm cunoscut;
- S_4. Transferul textului coregrafic pe orice melodie care respectă un anume ritm.

3. Dezvoltarea motivaţiei de a preţui şi continua valorile folclorului local.

- S_5. Manifestarea interesului pentru urmărirea spectacolelor de folclor;
- S_6. Manifestarea dorinţei de a organiza spectacole folclorice cu prilejul diverselor sărbători şi al altor ocazii.

Concluzii

Proiectul de programă s-a bucurat de o largă apreciere în rândul copiilor şi al cadrelor didactice. Prin derularea acestor ore de opţional, copiii au aflat mai multe amănunte despre obieciurile specifice zonei unde locuiesc. Au fost impresionaţi de frumuşeţea costumului popular dobrogean, au dansat dansuri populare, au înţeles tradiţiile româneşti şi ale naţionalităţilor conlocuitoare din Dobrogea, au descoperit că datinile, obiceiurile şi credinţele ne dau posibilitatea de a vedea de unde venim şi spre ce ne îndreptăm.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994;
2. Cucoş, Constantin – *Pedagogie*, Iaşi, Editura „Polirom", 1999;
3. Stoian, Mihaela – *Datini şi obiceiuri*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983;
4. *** – Revista *„Interferenţe didactice"*, Bacău, Editura „Corgal Press", Nr. 1, 2007.

TELEVIZORUL, COMPUTERUL SAU CARTEA ÎN TIMPUL LIBER?

(THE TV SET, THE COMPUTER OR THE BOOK IN ONE'S FREE TIME?)

inst. Mariana Brăgărea,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 4, Câmpulung, jud. Argeş

Abstract:

Adults, parents and teachers, the main factors of guiding, counselling and education in children's life, have the obligation to organize and supervise their manner of spending free time. It is well-known that the children that were raised with the TV or that resort excessively to watching TV, respectively to recreational activities assisted by the computer, are liable to some risks. The family and school have the role of selecting and recommending the recreational-entertaining healthy and useful activities for children and orient them towards these activities.

Scurtă argumentaţie privind alegerea temei

Există, oare, o legătură între vizionarea TV, statul în faţa computerului şi declinul abilităţii de a citi?

Un studiu făcut pe un grup de 500 de copii, între 9 şi 10 ani, a indicat faptul că toţi au declarat că preferă să se uite la televizor sau să folosească computerul în scop recreativ decât să citească. Aceasta este, de fapt, situaţia generală la nivelul tuturor societăţilor occidentale, unde s-a generalizat ritualul zilnic al vizionării TV sau al activităţii în faţa monitorului computerului. Chiar şi în România este uşor de constatat că nici copiii şi nici tinerii crescuţi cu TV şi calculator nu mai citesc cărţi.

Urmărirea emisiunilor TV şi navigarea pe internet sunt mai provocatoare, mai relaxante, nu pretind niciun efort, spun copiii, şi de aceea le preferă.

Noua generaţie

Cercetările şi anchetele asupra comportamentelor de *consum de programe audio-vizuale ale elevilor*, realizate prin contract cu CNA de către CURS SA (coordonator principal prof. dr. Dorel Abraham), în cooperare cu Centrul de Studii Media şi Noi Tehnologii de Comunicare, Universitatea Bucuresti în 2005, precum şi un număr impresionant de studii efectuate în ultimii patruzeci de ani în mai multe ţări, converg spre concluzia că televiziunea reuşeşte să impună în scurgerea istorică a generaţiilor şi a tipologiilor culturale ale identităţii umane o nouă generaţie – cea a cărei formare este mediată în principal de televiziune (de *semnele televiziunii* şi mai puţin de *semnele culturii scrise*, a cărţii îndeosebi). Datele anchetelor relevă acest fenomen istoric inedit: copiii şi adolescenţii de astăzi au devenit şi în România prima generaţie care, fizic şi simbolic, *creşte cu televizorul*. Acesta s-a instalat de mai mult timp ca membru central al familiei, ca furnizor de modele culturale şi stiluri de viaţă mai puternic decât şcoala, familia şi cultura cărţii. Televiziunea preia – ca rol principal acela de *mediator cultural* – şi exercită succesiv sau simultan rolul de tetină şi mamă, de doică, de părinte şi de învăţător sau profesor, de pedagog naţional.

Copilul şi televizorul

Televiziunea, devenită atotputernică în zilele noastre, a ajuns a fi un incubator şi o pepinieră în care cresc la scară planetară exemplarele unei noi linii în evoluţia speciei umane – *video-copiii*, cum îi numeşte Sartori; un produs deviat de la

Scanned with OKEN Scanner

modelul uman definit prin cultura scrisă şi vorbită şi transformat prin televiziune în homo videns. Mulţi gânditori acuză raritatea canalelor TV (în afara celor de desene animate) destinate în mod special copiilor de vârstă şcolară, adolescenţilor şi tinerilor, ceea ce are ca efect faptul că, în medie, 80% dintre emisiunile vizionate de copii sunt adresate, de fapt, adulţilor.

Indicatorul *„audienţă cumulată"* (toţi cei care privesc la TV în decursul unei săptămâni, indiferent de durata vizionarii) arată că, practic, toţi elevii sunt în contact cu televizorul, în timp ce procentul celor care citesc cărţi scade dramatic, iar lectura se reduce preponderent la fragmente literare cerute/ recomandate de programele şcolare. Tabloul lecturii este chiar sumbru: copiii şi tinerii din zilele noastre nu mai citesc decât subtitrarea filmelor difuzate la TV sau *„titlurile zilei"* din cadrul jurnalelor de ştiri TV. Este evidentă predilecţia copiilor pentru canalele TV comerciale. Funcţia principală a programelor de televiziune este de a pregăti creiere disponibile pentru publicitate, aşa cum declara chiar directorul general al TF1, cel mai puternic canal TV din Franţa. Anchetele au aratat ca peste 51% dintre copii urmăresc cu regularitate publicitatea TV. Astfel, publicitatea îi pregateşte temeinic pe copii şi pe adolescenţi pentru o societate a consumului. Ei sunt abordaţi de televiziune în ansamblu şi în special de publicitate, ca viitori buni consumatori.

Majoritatea copiilor percep televiziunea ca pe un reper după care îşi orientează viaţa si chiar modul de a gândi lumea. Aproape două treimi dintre elevi apreciază că televiziunea este importantă sau foarte importantă pentru viaţa lor. Totuşi, familia şi şcoala concurează televiziunea şi previn încă instalarea ei ca un mediator absolut al structurării modelului valoric al copiilor. Astfel, valori fundamentale ca adevărul şi respectul (compasiunea, generozitatea), prin excelenţă valori etico-morale, sunt considerate ca fiind învăţate de la familie, în proporţie de 65%, respectiv 79%. Şcoala deţine încă o influenţă semnificativă în cultivarea unor valori civice şi socio-profesionale ca: libertatea de expresie (49%), creativitatea (67%), competenţa (61%), comportamentul activ (49%), cultura civică (82%), patriotismul (53%).

Cercetările mai arată, de asemenea, că, în cazul în care o primesc de la televizor, copiii procesează informaţia în mod diferit decât atunci când o lecturează: cei care au văzut povestea la televizor au descris efectele vizuale şi acţiunea personajelor,în timp ce grupul care a lecturat textul a descris mai mult dialogul povestirii şi a dat în mod semnificativ mai multe informaţii despre conţinutul textului şi despre personaje. Obişnuiţi cu televizorul, copiii aşteaptă ca lectura să le pună la dispoziţie (să aducă cu sine) şi imaginile, aşteaptă ca înţelesurile să fie primite de-a gata, ca cititul să fie comod, relaxant şi pasiv, ca ritmul în care se primesc informaţiile să fie rapid, căci, altfel, îşi pierd răbdarea. Dacă aşteptările le sunt înşelate, prin confruntarea cu o experienţă cu totul diferită, atunci se plictisesc, încep să se gândească la altceva sau pur şi simplu citesc alunecând peste litere şi cuvinte, fără să priceapă sensul.

De altfel, obişnuinţa de a citi a fost substituită cu vizionarea TV sau cu navigarea pe internet şi pentru cei mai mulţi dintre adulţi. Diferenţa dintre copii şi adulţi este, însă, semnificativă.

Cu toate că mulţi dintre adulţi se uită astăzi la televizor sau stau în faţa calculatorului mai mult decât citesc cărţi, faţă de tinerii crescuţi în faţa micului ecran sau în faţa monitorului, au avantajul că, atunci când citesc o carte, înţeleg din conţinutul acesteia cu mult mai mult decât pricep tinerii generaţiei TV/ Internet, parcurgând aceeaşi carte. Deci nu este vorba de o lipsă de maturizare ideatică, ci de incapacitatea de a înţelege sau a lega sensul cuvintelor în frază.

Televiziunea subminează lectura

Cercetători din Olanda (Universitatea Leyden) au identificat principalele mecanisme prin care televiziunea subminează lectura: televiziunea anulează satisfacţia pe care o produce lectura înlocuind-o cu plăcerea facilă a micului ecran şi inhibă dezvoltarea abilităţilor necesare citirii; vizionarea solicită unefort mental inferior celui cerut de lectură, ceea ce-l face pe copil să găsească cititul ca fiind prea dificil; dependenţa de televizor/ calculator micşorează timpul pe care copiii sunt dispuşi să-l petreacă spre a găsi răspunsul la problemele pe care trebuie să le rezolve şi, ca atare, îngreunează sau descurajează desfăşurarea unei activităţi precum cititul, activitate ce necesită răgaz pentru reflecţie, răbdare şi tenacitate în decodarea semnificaţiilor; lectura eliberează imaginaţia, trebuie să se construiască, să se imagineze înţelesul cuvintelor, al lucrurilor citite, pe când televizorul blochează procesul imaginativ, oferind imaginile de-a gata (deja formate); lectura presupune un ritm mai lent sau mai rapid, în funcţie de capacitatea de înţelegere a textului, în timp ce televiziunea, impunând un ritm foarte alert, cel al derulării imaginilor, depăşeşte capacitatea omului de a procesa informaţia; cititul înseamnă concentraţia minţii, dezvoltarea atenţiei, iar televizorul, dimpotrivă, susţine o atitudine pasivă, atenţia nefiind dirijată din interior, ci captivată şi susţinută prin stimuli externi. Prin prisma celor prezentate anterior, se poate ajunge la concluzia că structura corticală a celor care au crescut cu televizorul ca *baby-sitter* va defavoriza în mod decisiv capacitatea de a citi.

Aşadar, incapacitatea de a citi a copiilor de astăzi nu se datorează atât indispoziţiei pe care ei ar arăta-o faţă de această activitate care cere un efort mai mare decât o vizionare TV, cât mai cu seamă unei nedezvoltări normale a cortexului, fenomen care îngreunează înţelegerea şi însuşirea semnificaţiei lucrurilor citite. Pentru copiii societăţii tehnologiei moderne, cartea se pare că este un lucru plicticos, fiindcă nu o mai poate citi, urmări şi înţelege.

Prin urmare, calculatorul, ca şi televizorul, indiferent de utilizarea sa, constituie un important factor de stres pentru creierul uman. În cazul computerului, însă, analiza trebuie particularizată în funcţie de modul în care este utilizat. De exemplu, nu acelaşi lucru este să citeşti un text pe ecran cu a uita de sine, lăsându-te absorbit în spaţiul virtual al jocurilor video. Impactul negativ are o intensitate mult mai mică atunci când calculatorul este folosit ca instrument pentru informare şi cercetare sau pentru învăţare. De altfel, folosirea Internetului ca resursă pentru educaţie se bucură de un sprijin aproape universal din partea elevilor, studenţilor, părinţilor, profesorilor, instituţiilor.

Concluzii

Se poate afirma că, proporţional cu timpul acordat vizionării TV şi jocurilor pe calculator, scade capacitatea copiilor de a mai adânci înţelesurile ascunse dincolo de rândurile parcurse prin citire, de a gândi, de a face conexiuni, iar rezultatele şcolare şi performanţele lor intelectuale sunt din în ce mai slabe. Adulţii, părinţi şi profesori, principalii factori de îndrumare, consiliere şi educare ai copiilor, au sarcina de a organiza şi supraveghea timpul liber al acestora. Astfel, familia şi şcoala trebuie să selecteze activităţile recreativ-distractive sănătoase şi utile pentru copii şi să-i orienteze spre ele, pentru a le asigura o dezvoltare plenară şi armonioasă.

Bibliografie:

1. Ausubel, D.; Robinson, F. – *Învăţarea în şcoală*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1989;
2. Gheorghe, V.; Criveanu, N.; Drăgulinescu, A. – *Efectele micului ecran asupra minţii copilului*, Bucureşti, Editura „Prodromos", 2007;
3. Kean, Jhon – *Mass-media şi modernitatea*, Iaşi, Editura „Polirom", 2000.

Scanned with OKEN Scanner

EXCURSIA – ACTIVITATE INTERDISCIPLINARĂ

(THE TRIP – AN INTERDISCIPLINARY ACTIVITY)

înv. Stănuţa Cârlan,
Şcoala cu Clasele I-VIII Nr. 10, Brăila
înv. Geta Sava,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Ion Creangă", Brăila

Abstract:
The trip is an activity based on interdisciplinarity and team work, an activity that helps children relax, repose, research, accumulate knowledge, rest actively. As an interdisciplinary activity, according to the topic one establishes, it resorts to more disciplines and it instills in children an organizational spirit, it contributes to forming some traits of will and character, spirit of cooperation, it contributes to developing their love and interest for the beauties of nature.

Scurtă introducere

Excursia este o activitate bazată pe interdisciplinaritate şi lucru în echipă, activitate care îi ajută pe copii să se relaxeze, să se destindă, să se documenteze, să acumuleze noi cunoştinţe, să se odihnească activ.

Fiind activitate interdisciplinară, în funcţie de tema propusă, face apel la mai multe discipline: limba şi literatura română, matematică, ştiinţe, istorie, geografie, educaţie plastică, abilităţi practice, educaţie religioasă, educaţie civică, educaţie muzicală şi (nu în ultimul rând) educaţie ecologică.

Sensul excursiei

Sensul excursiei poate fi rezumat în următoarele principii:

- *Dobândirea bunei dispoziţii*

Copiii merg în excursie pentru că le face mare plăcere să evadeze din cotidian, să vadă lucruri noi, să se joace, să se simtă bine.

- *Eliberarea de energie*

În timpul excursiei se eliberează foarte multă energie, nu numai prin participarea fizică (mers, alergare, cătărare etc.), ci şi prin folosirea intelectului (concentrare, gândire etc.).

- *Reproducerea şi prelucrarea realităţii*

După excursie copiii pot simula şi reda (prin cuvinte, desen, cântece, mişcare etc.) ceea ce au văzut, au auzit, au simţit în fiecare zi. Excursia înlesneşte relaţionarea lor cu realitatea, prin faptul că elevii prelucrează impresiile şi lucrurile care îi preocupă.

- *Îmbunătăţirea contactului cu ceilalţi şi înlesnirea stabilirii unei relaţii prieteneşti*

A întreprinde o acţiune comună în cadrul excursiei conduce la stimularea relaţiilor dintre copii, la o scădere de la sine înţeleasă a reţinerilor, inhibiţiilor. Legarea de noi prietenii este influenţată de atmosfera relaxată creată de excursie.

- *Exersarea capacităţii de exprimare şi dezvoltare a creativităţii*

Excursia activează fantezia copiilor, creativitatea. Aceasta se vede ulterior în produsele finale (jurnale, eseuri, desene, jucării, machete etc).

- *Stimularea capacităţii de înţelegere a legăturilor dintre diferite situaţii*

Libertatea tipică excursiilor permite copiilor un spectru mare de înţelegere şi trăire a diferitelor reacţii pentru acceptarea capacităţilor propriului corp şi a propriei gândiri.

- *Trăirea activă a unui spirit de grup*

O excursie se desfăşoară la parametrii normali doar cu participarea activă a fiecărui copil. Toţi membrii unei grupe se implică activ. Fiecare în parte poate contribui la o acţiune comună.

Într-o excursie, elevii sunt puşi în situaţia de a-şi asuma diferite roluri:

- ca gânditori;
- ca persoane care rezolvă o problemă;
- ca martori ai unor întâmplări;
- ca interlocutori;
- ca organizatori;
- ca parteneri;
- ca prieteni.

Excursia imprimă elevilor spiritul gospodăresc, contribuie la formarea unor trăsături de voinţă, iniţiativă şi caracter, spirit de cooperare etc. Contribuie la dezvoltarea dragostei şi interesului pentru frumuseţile naturii, la educarea patriotică a elevilor.

Aplicaţie practică

Vă prezentăm un mod în care am organizat o excursie de lungă durată (3 zile), finalizată cu un concurs între grupe, valorificând multiplele valenţe interdisciplinare ale excursiei.

Tema excursiei: *„Natura ne povesteşte..."*

Obiective urmărite:

- dezvoltarea spiritului de observaţie şi investigare elementară a naturii;
- dezvoltarea orizontului de cunoaştere prin îmbinarea cunoştinţelor interdisciplinare;
- formarea şi dezvoltarea unor sentimente şi atitudini ecologice în paralel cu dezvoltarea unor comportamente de protecţie a mediului înconjurător.

Obiective turistice vizitate:

- Ploieşti: Rafinăria „Petrobrazi", Muzeul Ceasurilor, Muzeul „I. L. Caragiale";
- Câmpina: Casa memorială „N. Grigorescu";
- Sinaia: Castelul Peleş, Castelul Pelişor, Cota 1400;
- Buşteni: Cascada „Urlătoarea", Babele şi Sfinxul, Piatra Arsă;
- Predeal: Pârâul Rece;
- Braşov: Biserica Neagră, Grădina Zoologică.

Tipul activităţii: practic-aplicativ

Pregătirea copiilor pentru excursie

Pe măsura apropierii datei de plecare am comunicat copiilor traseul, ziua şi ora de plecare, precum şi obiectivele.

Am făcut un instructaj al elevilor care a cuprins:

- legi de circulaţie rutieră;
- reguli de comportare civilizată în autocar, pe traseu, la muzee, în telecabină, la restaurant, în hotel, în mănăstiri şi biserici;
- echipamentul adecvat unei excursii.

Metode şi procedee: observarea, conversaţia, explicaţia, problematizarea, învăţarea prin descoperire, gândirea creativă, exerciţiu-joc.

Material didactic: harta zonei vizitate, carnetele, fişe cu sarcinile de lucru pentru fiecare echipă, materiale adunate (conuri, pietre, pliante, păpuşi cu portul naţional din zonă, vederi, obiecte de cult şi artizanat, plante medicinale etc).

Clasele I-III au fost împărţite în grupe în funcţie de aptitudinile şi opţiunile lor pe discipline.

Cei mici (clasa I) au avut sarcina de a-l ajuta pe cei din clasa a III-a la realizarea sarcinilor date. Pentru cei mici excursia a avut rol de iniţiere.

1. *Echipa „Tinere talente"* a primit fişa cu următoarele sarcini:

- să consemneze localităţi în care au trăit ori s-au născut istorici, scriitori români, pictori etc.;
- să culeagă date despre respectivele personalităţi;
- să observe arhitectura deosebită a muzeelor, bisericilor;
- să transpună în cuvinte trăirile de moment prilejuite de

Scanned with OKEN Scanner

frumuseţile naturii sau a celor create de oameni.

2. *Echipa „Isteţii"* a avut ca sarcini:
- să numere oraşele mari prin care au trecut;
- să aproximeze numărul de kilometri parcurşi în diferite drumeţii;
- să estimeze înălţimea, masa unor obiecte din natură;
- să aproximeze cantitatea de lichid consumată pe traseu;
- să compună probleme folosind unităţi de măsură;
- să realizeze din figuri geometrice o imagine asemănătoare „Castelului Peleş";
- să deseneze traseul parcurs folosind elemente de geometrie (linia curbă, dreaptă, frântă etc.).

3. *Echipa „Cercetaşii"* a avut rolul:
- să observe formele de relief;
- să consemneze apele întâlnite;
- să observe şi să consemneze flora şi fauna, plantele de cultură din zonele străbătute;
- să observe tipurile de case din diferite zone de relief (câmpie – munte) şi să recunoască materialele de construcţie folosite;
- să culeagă plante medicinale şi perene.

4. *Echipa „Artiştii"* a avut rolul:
- să observe arhitectura şi picturile mănăstirilor, bisericilor, castelelor;
- să colecţioneze ilustrate care să înfăţişeze colţuri din natură, castele, mănăstiri, biserici etc.;
- să sesizeze peisaje deosebite din natură şi să conştientizeze şi pe ceilalţi;
- să asigure o atmosferă plăcută, cu muzică antrenantă pe tot traseul;
- să descopere şi să redea sunete din natură (foşnitul frunzelor, susurul apelor, ciripituri, glasuri);
- să realizeze un fotomontaj.

5. *Echipa „Ecologiştii"* au avut ca sarcini:
- să conştientizeze pe toţi colegii în legătură cu păstrarea curăţeniei în autocar, pe traseele străbătute, în muzee, hotel etc.;
- să semnalizeze locuri invadate de deşeuri toxice şi menajere;
- să surprindă în imagini aspecte negative şi pozitive legate de protecţia mediului;
- să deseneze, să decupeze şi să lipească imagini cu plante şi animale pentru a obţine lanţuri trofice.

Pe tot parcursul excursiei i-am îndrumat pe elevi să-şi întocmească fişele de lucru, să aibă un comportament decent în locuri publice sau în aer liber.

Întorşi acasă, pe baza observaţiilor făcute de fiecare elev, prin prelucrarea şi folosirea materialelor colecţionate, fiecare echipă a realizat într-o perioadă de două săptămâni lucrările finale: eseuri, jurnal de călătorie, colaje, ierbare, albume, CD-uri etc.

Pentru ca o astfel de activitate să-şi atingă scopul, ar fi preferabil ca să se desfăşoare un concurs.

S-au constituit trei echipe alcătuite din câte 10 elevi (2 reprezentanţi de la fiecare secţiune) aleşi prin votul colegilor.

Concursul a avut două probe:
1. întrebări şi răspunsuri;
2. prezentarea lucrărilor finale din excursie.

Exemplu de probe pentru concurs:

a) Citeşte din „România pitorească", de Al. Vlahuţă un text care reflectă frumuseţea zonei vizitate;

b) Află numărul de locuitori ai oraşului Braşov ştiind că el este un număr impar, scris cu şase cifre distincte, a căror sumă să fie 24;

c) Ordonează etapele de dezvoltare a oraşului Braşov (oraş, cetate, sat, târg, municipiu);

d) Compune o strofă despre frumuseţile vizitate în excursie;

e) Realizează o reclamă prin care să inviţi pe cineva pe Valea Prahovei;

f) Ţi-ar plăcea să trăieşti la munte? De ce?;

g) Alege două obiecte care te-au impresionat în mod deosebit pe care le-ai văzut la Castelul Peleş. Spune tot ce îţi aminteşti despre ele;

h) Argumentează de ce a fost necesară excursia;

i) Alege un coleg care să prezinte un material realizat în urma excursiei;

j) Cântă un cântec învăţat în excursie;

k) Redă prin desen ce ţi-a plăcut mai mult în excursie;

l) Mimează: căţăratul, pescuitul etc.

Întrebările vizează competenţe: cognitive, creatoare, reflexive, de comunicare, de interacţiune socială, motrice.

Câştigători au fost toţi elevii participanţi pentru că au făcut acumulări pentru minte şi suflet.

Concluzii

Excursia, ca activitate interdisciplinară, le-a oferit elevilor posibilitatea de a achiziţiona noi informaţii, dar şi de a-şi folosi informaţiile dobândite în cadrul mai multor discipline.

Munca în echipă ne-a dovedit că îi face pe elevi să se apropie, să colaboreze, să se tolereze, să negocieze opinii, să se subordoneze, să preia conducerea, să gândească critic, să se raporteze la cei din jur, lucru care duce la sudarea colectivului de elevi.

Bibliografie:

1. Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara – *Strategii didactice interactive. Repere teoretice şi practice*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2006;
2. Stanciu, M. – *Elemente de psihologia educaţiei*, Iaşi, Editura „Performantica", 2005.

NICĂ SUNT EU?

(IS NICĂ ME?)

prof. Cerasela Cociug,
Şcoala cu Clasele I-VIII „Mihai Viteazul", Târgovişte

Abstract:

Nică, the hero of Ion Creangă's well-known work – Memories of My Boyhood – is one the most liked characters from Romanian literature. The fascination that it exerts upon children seems to last through time. Sometimes, the love for the little boy from Humuleşti creates disputes. The funny happenings from the second chapter of the Memories (the games from his parents' house, New Year's customs, the stealing of cherries, etc.) highlight, perhaps in the best manner, the image of the child from everywhere.

Argument

Nică, eroul bine-cunoscutei opere a lui Ion Creangă (*Amintiri din copilărie*), este unul dintre cele mai îndrăgite personaje din literatura română. Fascinaţia pe care o exercită acesta asupra copiilor pare să dăinuie de-a lungul timpului. Uneori, dragostea faţă de micul humuleştean creează dispute. De pildă, acum câţiva ani, mă aflam la o întrunire a studenţilor. Aceasta avea ca tematică personalităţi marcante ale culturii noastre. O colegă din Iaşi a făcut o afirmaţie care a stârnit polemici serioase. Îndrăznise să afirme că fără

Scanned with OKEN Scanner

Creangă şi fără personajele sale literatura română nu însemnă prea mult. Evident că exagerase. Mai târziu mi-a explicat rolul pe care l-a avut bădia Ioan asupra copilăriei sale. Lumina din ochii acesteia şi tonul dulce-moldovenesc în momentele în care nara isprăviile lui Nică m-au uimit în primă instanţă. Târziu, când am ajuns acasă, mi-am pus pentru prima oară o întrebare care avea să revină uneori: „Oare de ce fiul Smarandei şi al lui Ştefan a Petrei rămâne în amintirea noastră, a tuturor?".

Răspunsul la această interogaţie îl dă unul dintre cei mai de seamă critici ai literaturii noastre, George Călinescu. Domnia Sa observa intenţia lui Creangă de a înfăţişa copilăria, surprinzând neastâmpărul, spontaneitatea, poznele. De fapt, scriitorul prezintă această etapă a vieţii fără a aduce foarte multe informaţii despre ea. Originalitatea lui constă în modul specific de a vorbi despre „copilăria copilului universal": *„chiotul lui este mai plin, sună ca o voce minunată, distinsă într-o gloată... Aşa cum există „idei primite" sunt şi sentimente, adevăruri primite, însă nu de la generaţii limitate, ci de la un popor întreg, cu procesul de gândire prudent, totuşi în mişcare. Un creator popular genial este anulat ca individ şi fortificat ca exponent."*(1)

Imaginea lui Nică

Există aşadar, în popor, ce-i drept în formă latentă, mii de Creangă şi, implicit, mii de Nică. Copiii îl iubesc pe băiatul cu părul bălai deoarece se regăsesc în el. Astfel, evocarea satului, a oamenilor şi a prietenilor îndrăgiţi, descrierea dascălului său (Bădiţa Vasile) îi determină pe cititori/ acultători să retrăiască cu duioşie şi cu profundă emoţie evenimente marcante din viaţa lor.

Fiecare dintre noi are măcar pentru o clipă impresia de „déjà-vu" în momentul în care asistă la episodul despărţirii lui Nică de lumea în care s-a format şi pe care a iubit-o cu tot sufletul său. Mărturisirile lui sunt pline de afectivitate, iar argumentele invocate pentru a sprijini „pârdalnica de inimă" impresionează, fiind, de cele mai multe ori, pertinente, convingătoare: *„Dragu-mi era satul nostru(...) Dragi-mi erau tata şi mama, fraţii şi surorile, şi băieţii satului, tovarăşii mei din copilărie, cu cari, în zile geroase de iarnă, mă desfătam pe gheaţă şi la săniuş, iar vara, în zile frumoase de sărbători, cântând şi chiuind, cutreieram dumbrăviile şi luncile umbroase, prundul cu ştioalnele, ţarinile cu holdele, câmpul cu florile şi mândrele dealuri, de după cari-mi zâmbeau zorile în zburdalnica vârstă a tinereţei! Asemenea, dragi-mi erau şezătorile, clăcile, horile şi toate petrecerile din sat, la care luam parte cu cea mai mare însufleţire!..".*(2)

Nică – copilul universal

Întâmplările hazlii din al doilea capitol al *Amintirilor* (nebuniile şi jocurile din casa părintească, obiceiurile de Anul Nou, mersul cu pluguşorul, furatul cireşilor etc.) reliefează – poate cel mai bine – imaginea copilului de pretutindeni. Unul dintre elevii mei îmi mărturisea, anul trecut, că el a crescut la ţară alături de bunicii săi. Observa că râul Ialomiţa se aseamănă cu Ozana *„cea frumos curgătoare şi limpede ca cristalul"* şi remarca sentimentele de linişte sufletească şi de nostalgie prilejuite de amintirea Dobrei (sat din judeţul Dâmboviţa). De asemenea, constata asemănarea izbitoare între episodul *La cireşe* (fragment cunoscut din romanul *Amintiri din copilărie*) şi o întâmplare trăită de el în vacanţa de vară. Conexiunile făcute de copil erau cu adevărat întemeiate (evident există diferenţe privind finalul istorisirii, spontaneitatea gesturilor etc), motiv pentru care voi reda un fragment din eseul elevului meu: *„Într-o zi, mă îndreptam, împreună cu prietenii mei, spre terenul de fotbal. Afară era plăcut şi începea să se răcorească. Eram bucuros că bunicii îmi dăduseră voie să mă duc până la marginea satului pentru a mă antrena cu băieţii. În general, nu îmi permiteau să vin mai târziu de ora 8 acasă, dar în acea după-amiază îmi spuseseră că pot sta până la 9. Aşa că nimeni nu mai era atât de fericit. Mă simţeam în al nouălea cer. După cum vă spunem, locul nostru de distracţie era tocmai la marginea satului. Aveam două variante pentru a sosi acolo: fie să o luăm pe câmp, fie să mergem pe uliţă. Am preferat prima variantă deoarece nu avea niciunul chef să se întâlnească cu vreun cunoscut. Cel mai tare ne era frică de posibila întâlnire cu tanti Elena, o femeie mai în vârstă şi cam vorbăreaţă de felul ei. Dacă am fi avut ghinionul ăsta, iar ar fi început să ne pună întrebări de genul: ce mai face nea Vasile, bunicul meu, la cine a venit nu ştiu care băiat, cum se mai simt părinţii vreunuia dintre noi etc. Aşa că era mai bine să evităm orice fel de probleme. În timp ce mergeam noi liniştiţi şi veseli pe câmp, unul dintre băieţi a văzut un lan de porumb şi a avut ideea genială de a face focul pentru a coace porumb. Noi, ceilalţi, am fost încântaţi de propunerea lui. Ne gândeam că vom avea timp să jucăm fotbal, dar mai înainte ar fi bine să mâncăm ceva. Problema cea mai mare era că lanul acela de cucuruz nu aparţinea niciunuia dintre bunicii noştri, iar ideea de a ne întoarce acasă pentru a ne procura „hrana" nu era agreată de nimeni... Până la urmă ne-am gândit că singura soluţie era aceea de a „împrumuta" din lanul respectiv. Fără a sta prea mult la discuţii, ne-am împărţit în tabere: unii trebuia să se ocupe de găsirea lemnelor pentru foc, iar alţii, mai curajoşi, aveau misiunea de a fura porumbul. Din fericire, nu am fost prinşi şi ne-am distrat grozav în acea seară, părându-mi-se că nimeni nu mai era ca noi. Am uitat complet de fotbal şi am reuşit să vin acasă aproape la ora stabilită de bunici (o întârziere de 10 minute nu contează niciodată când este vorba de mine). Dând timpul înapoi, îmi dau seama că nu era bine ceea ce făceam, însă acestea sunt peripeţiile vârstei copilăriei. Da, Nică sunt eu. În el îl regăsesc pe colegul meu, pe vecinul meu, pe amicul meu de la etajul trei. De fapt, acest personaj este reprezentantul tuturor, chiar şi al dumneavoastră cred."* (fragment din proiectul realizat la limba şi literatura română, cu tema *„Nică sunt eu?"*, elev Tudor Georgian, clasa a VIII-a B).

Forţa lui Creangă stă, aşadar, în capacitatea de a sugera farmecul „vârstei de aur". Copilăria lui Nică încântă orice om, indiferent de timpul în care trăieşte, impresionând chiar şi pe marii scriitori, aşa cum s-a întâmplat, de exemplu, în cazul lui Sadoveanu, care a afirmat: *„Creangă s-a amestecat de aproape cu viaţa mea, mi-a fost prieten, mi-a fost bunic; cartea lui a fost pentru mine mângâiere în multe ceasuri amare."* De ce ne întoarcem cu plăcere la Creangă? De ce nu ne săturăm să-i recitim poveştile, amintirile?! Răspunsul, în fond, e simplu şi fiecare dintre noi îl ştie din momentul în care îl descoperă pe micul humuleştean. Dar, cel mai bine ne răspunde însuşi Creangă care ne îndeamnă nostalgic: *„Hai mai bine despre copilărie să povestim, căci ea singură este veselă şi nevinovată... Aşa eram eu la vârsta cea fericită şi aşa cred că au fost toţi copiii, de când e lumea asta şi pământul, măcar să zică cine ce-o zice."*

Concluzie

Creangă, marele nostru „Homer" (cum îl numea Garabet Ibrăileanu), a creat un personaj a cărui „poveste" ne este atât de familiară încât nu putem să nu vibrăm în clipele în care o „ascultăm". Veselia, spontaneitatea şi neastâmpărul lui Nică ne fascinează tocmai pentru că, într-o mare măsură, ne aduce aminte de imaginea propriei copilării.

De aceea, micul humuleştean va rămâne în amintirea noastră, a tuturor celor care iubim copiii şi încercăm să privim lumea, chiar dacă nu se întâmplă decât pentru o clipă, cu ochii de copil.

Bibliografie:

1. Călinescu, George – *Viaţa şi opera lui Ion Creangă*, Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1966;
2. Creangă, Ion – *Amintiri din copilărie*, Bucureşti, Editura „Eminescu", 1987;
3. Ibrăileanu, Garabet – *Scriitori români şi străini*, Bucureşti, Editura pentru Literatură, 1968.

Scanned with OKEN Scanner

METODE DE PROMOVARE A SERVICIILOR BIBLIOTECII ŞCOLARE

(METHODS OF PROMOTING THE SERVICES OF THE SCHOOL LIBRARY)

bibl. Lăcrămioara Onea,
Şcoala cu Clasele I-VIII „George Enescu", Moineşti, jud. Bacău

Abstract:
Advertising the school library is a creative process if it succeeds in spreading its services to as large a number of users as possible. The exam of creative publicity is the increase in the attendance to the library and of the circulation of library documents and not the creation of publicity. The process of creation is based on retroactive thinking, meaning one needs to imagine each user's frame of mind in the moment he subscribed to the library (what made him/ her make this decision, what was his/ her motivation, what the library has done so as to profit from or influence this decision).

Sarcinile bibliotecarului şcolar

Bibliotecile şcolare sunt subordonate Ministerului Educaţiei, Cercetării şi Inovării. În consecinţă, acest tip de bibliotecă nu are conducere şi buget propriu.

Un bibliotecar şcolar se ocupă de mai multe activităţi specifice: organizarea colecţiilor; achiziţia de carte, periodice şi alte materiale purtătoare de informaţie – ţinând seama de cerinţele utilizatorilor şi de fondurile repartizate; casarea publicaţiilor perimate; împrumutul la domiciliu şi la sala de lectură; realizarea cataloagelor de bibliotecă; popularizarea cărţii şi a serviciilor bibliotecii prin activităţi cu utilizatorii; securitatea fondului documentar, recondiţionarea (în limita posibilităţilor) volumelor deteriorate fizic; completarea la zi a documentelor de evidenţă a fondurilor de publicaţii şi a activităţilor de bibliotecă şi asigurarea instrumentelor de informare necesare orientării rapide în colecţiile bibliotecii; elaborarea planului managerial, a dării de seamă anuale şi a situaţiilor statistice ale bibliotecii; îndrumarea lecturii elevilor, în colaborare cu toate cadrele didactice, perfecţionarea pregătirii profesionale şi încă de multe altele.

Biblioteca şcolară şi viitorul ei

Biblioteca şcolară este destinată sprijinirii procesului instructiv-educativ, satisfacerii cerinţelor de informare documentară, de lectură şi de studiu ale elevilor, cadrelor didactice şi celorlalte categorii de personal din unitatea de învăţământ în care funcţionează. Principala menire a bibliotecilor şcolare este de a pune la dispoziţia utilizatorilor întreaga informaţie necesară, precum şi instrumentele de documentare şi metodologia de utilizare a lor. Rolul primordial al bibliotecilor din sistemul de învăţământ preuniversitar este cel de suport al activităţilor didactice şi de cercetare.

Odată cu proliferarea mijloacelor de comunicare în masă, numeroşi specialişti şi-au exprimat îngrijorarea în legătură cu viitorul cărţii pe suport tradiţional, în condiţiile dezvoltării tehnicilor moderne audio-vizuale, îndeosebi a televiziunii, filmului, CD-ului, DVD-ului şi calculatorului, care câştigă tot mai mult teren în domeniul tehnologiei educative.

Din acest motiv, bibliotecile şcolare care vor să supravieţuiască trebuie să-şi întocmească un plan de măsuri eficient pentru promovarea serviciilor oferite. Încet, încet, bibliotecarul îşi va însuşi noi şi temeinice cunoştinţe de marketing.

Practic, astăzi, un bibliotecar fară cunoştinţe de marketing nici nu se poate numi bibliotecar. Deoarece biblioteca este un furnizor de servicii, trebuie avut în vedere, în permanenţă, satisfacerea utilizatorilor. Acest lucru se poate realiza prin elaborarea şi respectarea îndeaproape a unui plan de marketing.

Marketingul şi strategia bibliotecară

De origine anglo-saxonă, marketingul poate fi definit ca o nouă ştiinţă a vânzării cu accent pe arta de a convinge clienţii să cumpere. Primele teorii şi practici s-au dezvoltat în S.U.A. şi au cunoscut o evoluţie rapidă, determinată de schimbările economico-sociale.

Conform definiţiei din DEX (ediţia 1998, p. 600), *marketingul* este o *„disciplină şi activitate comercială care porneşte de la cunoaşterea curentă şi în perspectivă a nevoilor cumpărătorilor, spre a satisface operativ aceste nevoi"*.

Există numeroase variante de definire a marketingului ca ştiinţă, artă sau din perspectivă managerială. Afirmarea marketingului în domeniul culturii presupune asimilarea la nivelul teoriei şi acţiunii culturale a conceptelor specifice, crearea de concepte noi, îmbogăţirea celor existente cu alte acţiuni sugerate de practica culturală. Concepte cum ar fi piaţă, consum, strategie, nevoi, difuzare, concurenţă, preţ, promovare, dobândesc noi înţelesuri cum ar fi: piaţă editorială, consum mass-media, strategie bibliotecară, nevoie de artă, difuzarea cărţii, preţul informaţiei.

Un bun plan de marketing trebuie să cuprindă răspunsul la o serie de *întrebări-cheie:* 1. Ce putem oferi clienţilor?; 2. Cine sunt clienţii noştri?; 3. Cine nu sunt clienţii noştri?; 4. Ce concurenţi avem?; 5. Cum putem atrage clienţi noi?; 6. Ce facem pentru a ne păstra clienţii?

Mergând pe principiul *„Clientul nostru – stăpânul nostru"* se vor defini obiectivele planului de marketing: 1. optimizarea ofertei serviciilor bibliotecii şcolare; 2. creşterea numărului de utilizatori activi; 3. promovarea adecvată, agresivă şi constantă a serviciilor.

Promovarea serviciilor bibliotecii şcolare

Astăzi, poate mai mult decât oricând, biblioteca şcolară trebuie să devină „inima şcolii", să fie în permanent contact cu utilizatorii. Promovarea serviciilor bibliotecii şcolare pune în valoare fondul documentar. Acesta trebuie exploatat în permanenţă, deoarece informaţia stocată trebuie utilizată. Biblioteca tradiţională nu trebuie să devină un depozit de maculatură inert, o comoară îngheţată de valori expuse sistematic în rafturi. În era informaţiei, biblioteca trebuie să se adapteze, să se dezvolte şi să rămână elementul de bază în societatea informaţională.

Atunci când dorim să promovăm colecţiile bibliotecii, în cazul de faţă colecţiile bibliotecii şcolare, trebuie să dăm dovadă de creativitate. Examenul publicităţii creative este creşterea frecvenţei şi a circulaţiei documentelor de bibliotecă şi nu crearea publicităţii.

Formularea mesajului de promovare reprezintă unul dintre elementele activităţii de marketing, adică ce vrea biblioteca să spună prin publicitate şi cum vrea să o facă.

În structura complexului de marketing, un loc important îl ocupă reclama, a cărei analiză metodologică, teoretică şi istorică se prezintă în multe publicaţii ştiinţifice naţionale şi străine. Trebuie remarcat că în trecut, bibliotecile aveau rareori drept scop popularizarea activităţii lor efective.

A face reclamă bibliotecii este o activitate cu totul diferită de cea pe care o presupune reclama unui produs.

Activitatea de reclamă a unei biblioteci moderne este hotărâtoare pentru crearea unei imagini pozitive asupra utilizatorilor.

Procesul de creaţie se bazează pe gândirea retroactivă, adică trebuie să ne imaginăm starea de spirit a oricărui utilizator în momentul în care s-a decis să se înscrie la bibliotecă (Ce l-a determinat să ia această decizie?; Care a fost motivaţia lui?; Ce a făcut biblioteca pentru a profita sau influenţa această motivaţie?).

Scanned with OKEN Scanner

Promovarea serviciilor unei biblioteci şcolare se poate face prin mai multe direcţii:

1.*întocmirea, respectarea şi popularizarea Regulamentului de ordine interioară al bibliotecii* atât la avizierul bibliotecii, cât şi la avizierul şcolii şi la avizierele din sălile de clasă;

2.*popularizarea colecţiilor bibliotecii* se va realiza prin: *organizarea de vitrine* (cu lucrări recent intrate în bibliotecă, cu volume care conţin însemnări olografe aflate în biblioteca şcolii, cu cele mai vechi cărţi existente în bibliotecă); *întocmirea de liste bibliografice*; *organizarea de evenimente culturale* (concursuri, dramatizări, momente lirice, audiţii muzicale, recenzii şi prezentări de carte); *întâlniri* (nu doar sporadice) cu scriitori, pictori sau alte personalităţi culturale; *organizarea expoziţiilor* (de carte, desene, caligrame şi de alte lucrări ale elevilor);

3.*realizarea de proiecte educaţionale şi parteneriate* cu alte instituţii de cultură locale, judeţene, naţionale, şi de ce nu, internaţionale. Alături de elevi şi cadrele didactice vor invita la aceste manifestări şi părinţii/ bunicii/ tutorii elevilor;

4.*realizarea unor mici tipărituri* (semne de carte, fluturaşi, afişe) care aduc în atenţie biblioteca şi activităţile desfăşurate aici. Acestea pot fi distribuite în diferite ocazii: desfăşurarea1. şedinţelor/ lectoratelor cu părinţii, cercurilor metodice pe obiecte, sesiunilor de comunicări ştiinţifice ş.a.;

5.*realizarea unor albume foto şi/ sau prezentări Power Point* cu aspecte ale activităţilor desfăşurate;

6.*mediatizarea evenimentelor culturale* în presa scrisă locală/ judeţeană;

7.*stimularea elevilor participanţi la acţiunile de popularizare a colecţiilor bibliotecii* cu diplome şi premii constând în cărţi sau reviste (în funcţie de sponsorizări);

8.*realizarea unor reviste şcolare*;

9.*utilizarea internetului*;

10.*crearea unui blog*.

Pentru activitatea de promovare a bibliotecii sunt utilizate materiale specifice: pliantul, broşura, monografia bibliotecii, repertoriul, cronica locală, revista, articolul de ziar, nota culturală, recenzia, semnalarea, lista de noutăţi şi, în funcţie de resursele financiare, catalogul de expoziţie.

Concluzii

Succesul instituţiei bibliotecare depinde de capacitatea de a identifica nevoile şi dorinţele utilizatorilor.

Bibliotecarul trebuie să adopte practici care să implice atât serviciile tradiţionale, cât şi pe cele moderne pentru livrarea informaţiilor. El trebuie să-i atragă pe utilizatori prin inteligenţă, profesionalism şi inventivitate. Cu cât utilizatorii solicită informaţii din ce în ce mai sofisticate, cu atât bibliotecarul trebuie să dovedească mai mult profesionalism, dezvoltând servicii care să vină în întâmpinarea noilor necesităţi.

Bibliografie:

1. Ciorcan, Marcel – *Marketing şi publicitate în bibliotecă*, Bucureşti, Centrul de Pregătire şi formare a Personalului din Instituţiile de cultură, 1997;
2. Enache, Ionel – *Marketingul în bibliotecă*, Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti, 2003;
3. *** – *Biblioteca*, Revistă lunară de bibliologie şi ştiinţa informării, Nr. 1/2008, Nr. 4/2008, Nr. 5/2008, Nr. 6/2008.

PARTENERIATELE EDUCAŢIONALE CU COMUNITATEA

(THE EDUCATIONAL PARTNERSHIPS WITH THE COMMUNITY)

înv. Paula-Luminiţa Sileşter,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Tuta, jud. Bacău

Abstract:

A genuine local community is strong only if its members care for the local problems and they feel responsible for whatever happens in their community. In the context of nowadays Romanian society the school has the role of organizing the community socially. School is an institution that must have the initiative of civic partnerships. Rediscovering the civic spirit requires educational strategies based on the coordinates of the educational partnership.

Motto: *„Fiecare copil pe care îl instruim este un OM dăruit societăţii."* (*N. Iorga*)

Ideea de comunitate

La noi, comunitatea există, de cele mai multe ori, doar ca noţiune geografică. Mănunchiul de legături interumane, bazate pe sprijin reciproc, se află, de cele mai multe ori, doar la începutul cristalizării.

Într-o societate cum este cea în care trăim, dispersată de practici nedemocratice de lungă vreme, fără valori comune, cu oameni sufocaţi de probleme care nu le permit să considere participarea la viaţa comunităţii din care fac parte o prioritate, ideea de *comunitate* rămâne, de cele mai multe ori, un deziderat.

Comunităţile din România trebuie să facă eforturi deosebite de a deveni comunităţi în adevăratul sens al cuvântului, să-şi descopere spaţiul comun în care oamenii trebuie să lucreze împreună pentru a identifica nevoile comune şi lucrurile pe care le preţuiesc cel mai mult.

Comunitatea locală

Comunitatea locală nu este neapărat un spaţiu geografic delimitat, ci un spaţiu al interacţiunilor sociale bazate pe nevoi, interese şi aspiraţii comune. Într-o adevărată comunitate, există o legătură morală între indivizi, un consens al membrilor comunităţii respective – spirit civic, respect pentru diferenţe, cooperare etc.

O adevărată comunitate este puternică doar dacă membrilor ei le pasă de problemele comunităţii şi se simt responsabili pentru ceea ce se întâmplă în comunitatea lor, având încredere unii în alţii să coopereze pentru a rezolva problemele comune.

În contextul în care se află societatea românească de azi, şcolii îi revine rolul de organizator social al comunităţii, instituţie care trebuie să aibă iniţiativa parteneriatelor comunitare care pot să definească societatea românească după noi valori şi repere.

Parteneriatul educaţional

Refacerea comunităţii şi redescoperirea spiritului comunitar necesită strategii educaţionale aşezate pe coordonatele parteneriatului educaţional, care implică participarea tuturor factorilor sociali interesaţi în dezvoltarea acestui domeniu.

Parteneriatul educaţional este o necesitate absolută deoarece:

- elevii au nevoie de o interpretare unitară a mesajelor care le vin din medii diferite, o interpretare coerentă şi echilibrată pentru a se evita confuziile în orientarea lor către adevăratele valori;
- procesul de descentralizare în care se află educaţia presupune parteneriatul cu un evantai de factori sociali care pot prelua roluri şi responsabilităţi la nivel local;
- contactul permanent al instituţiilor şcolare cu diferiţi parteneri sociali facilitează racordarea efectivă a şcolilor la realitate.

Scanned with OKEN Scanner

Parteneriatele dintre şcoli şi comunitate pot ajuta profesorii în munca lor, perfecţiona abilităţile şcolare ale elevilor, îmbunătăţi programele de studiu şi climatul şcolar, îmbunătăţi abilităţile educaţionale ale părinţilor, dezvolta abilităţile de lideri ale părinţilor, conecta familiile cu membrii şcolii şi ai comunităţii, stimula serviciul comunităţii în folosul şcolilor, oferi servicii şi suport familiilor, crea un mediu mai sigur în scoli.

Şcoala joacă, în contextul social actual, rolul cel mai important în definirea parteneriatelor cu comunitatea, în condiţiile în care doar foarte puţin din acţiunea benefică părăseşte porţile şcolii. Rareori elevii sau părinţii acestora sunt implicaţi în activităţi care să vină în ajutorul comunităţii, şi dacă ele au totuşi loc, nu fac parte dintr-un demers planificat şi organizat şi nu se integrează în curriculumul şcolar.

Şcoala şi comunitatea

Este nevoie, în primul rând, ca şcoala să fie iniţiatoarea unor programe de educaţie civică nonformale şi de educaţie pentru cetăţenie democratică, care să urmărească exercitarea unor responsabilităţi, o mai bună înţelegere a vieţii din comunitate şi creşterea calităţii acesteia.

Se pot desfăşura mai multe acţiuni:

- elevii pot merge în comunitate pentru a cunoaşte resursele disponibile. Se pot iniţia o serie de activităţi ca: vizite la muzee, biblioteci, primărie, schimburi de experienţă între şcoli, întâlniri cu unii reprezentanţi ai comunităţii;
- se pot înfiinţa asociaţii, cluburi, grupuri de interese din comunitate;
- se poate participa la luarea deciziilor prin: consilii şcolare, consilii locale ale elevilor, consilii ale părinţilor etc.;
- se pot performa o serie de servicii în folosul comunităţii: *de caritate* (îngrijirea persoanelor vârstnice, sprijin pentru persoane cu nevoi speciale, bolnavi, orfani ş.a.), *ecologice* (de curăţare a unor zone, reciclarea deşeurilor, restaurarea unor monumente, plantarea unor plante, îngrijirea spaţiilor verzi etc.), *de voluntariat* (la diferite instituţii din comunitate – bibliotecă, spital, agenţi economici etc.).

Organizarea unor activităţi extraşcolare prin care elevii să contribuie, după puterile lor, la creşterea calităţii vieţii în comunitatea în care trăiesc, are nenumărate avantaje din punctul de vedere al educaţiei pe care o face şcoala. Acestea sunt:

- împletirea teoriei cu practica, elevii constatând că ceea ce învaţă la şcoală pote fi aplicat în cadrul unei acţiuni concrete;
- acţiunile dezvoltă la elevi responsabilitatea şi sensibilitatea faţă de semenii lor;
- se creează legături la nivelul comunităţii;
- se stimulează gândirea critică;
- se educă percepţia multiculturalităţii,
- se dezvoltă stima de sine şi devotamentul pentru ideile civice.

Aspecte practice şi metodologice

Pentru a dezvolta un program de educaţie în folosul comunităţii, este nevoie de un demers amplu care să ofere bazele eficacităţii acţiunii. Pentru aceasta este necesar să se parcurgă mai multe etape.

1) Cunoaşterea comunităţii/ Ce este o comunitate?

În această etapă este necesar să se identifice dimensiunile fizice, sociale, economice, politice ale comunităţii, să se exploreze trecutul, prezentul, viitorul acesteia.

2) Explorarea nevoilor comunităţii/ Care sunt problemele?

Se pot face sondaje în rândul membrilor comunităţii, pot avea loc discuţii cu experţi şi lideri din comunitate.

3) Poziţia diferitelor persoane faţă de nevoile comunităţii / Ce se face şi ce nu se face?

Se pot strânge informaţii despre programele existente deja în comunitatea respectivă.

4) Rolul şcolii în comunitate/ Ce pot să facă tinerii?

Se pot decide alternative de acţiune şi se pot analiza exemplele reuşite de alţi tineri.

5) Acţiunea civică/ Ce vom face şi cum vom face?

În această etapă se identifică problemele specifice, se analizează resursele şi politicile comunitare existente, se listează opţiunile de acţiune, se pregătesc planurile de acţiune şi se implementează programele.

Există mai multe tipuri de servicii în folosul comunităţii:

- *directe* când elevii vin în contact direct sau lucrează cu diferite grupuri de persoane:
  - tutori pentru colegi mai mici;
  - sprijin acordat unor colegi de aceeaşi vârstă;
  - vizitarea unor persoane în vârstă.
- *indirecte* când elevii ajută prin strângerea unor fonduri, produse, bunuri necesare rezolvării unor probleme:
  - organizarea de evenimente sportive pentru o cauză nobilă;
  - crearea de pliante sau fluturaşi pentru un eveniment;
  - strângerea de fonduri pentru biblioteca locală.
- *acţiune civică* atunci când:
  - se trimite o scrisoare autorităţilor locale;
  - se organizează un eveniment de sensibilizare a opiniei publice.

Un program educaţional în folosul comunităţii are mai multe etape:

a) *pregătirea* – profesorii şi elevii lucrează împreună;
b) *acţiunea* – elevii lucrează sub îndrumarea profesorilor;
c) *reflecţia* – elevii lucrează sub îndrumarea profesorilor;
d) *demonstraţia* – elevii îşi demonstrează noile abilităţii sau cunoştinţe dobândite şi sărbătoresc noua experienţă de învăţare.

Pentru a răspunde cerinţelor legate de adaptarea curriculumului la contextul local, şcoala trebuie să sensibilizeze şi să atragă în parteneriate variate persoane sau instituţii din comunitate, care deţin competenţe sau resurse ce pot contribui la realizarea educaţiei de calitate: părinţi, membrii ai comunităţii, autorităţi locale, organizaţii nonguvernamentale, instituţii guvernamentale, agenţi economici etc.

Şcoala a avut şi are un rol primordial în a colabora cu părinţii copiilor, pentru asigurarea educaţiei acestora. Educaţia este o acţiune la care îşi dau concursul şcoala, familia, întreaga societate, deci colaborarea între ele apare logic stringentă. Învăţătorul este cel care trebuie să cunoască ce relaţii există în sânul familiei şi mai precis să-i cunoască bine pe părinţi pentru a putea îndeplini un rol de educator al „educatorilor". Numai atunci când vom cunoaşte cu precizie universul familial al elevilor noştri, vom putea să ferim elevul de influenţa nefastă a unor părinţi care nu îşi merită numele; această misiune nu este deloc uşoară, căci există diferite tipuri de părinţi: autoritari, hiperprotectori, indulgenţi, severi, agresivi.

Experienţa didactică demonstrează că, de multe ori, părinţii elevilor sunt greu de atras în susţinerea demersului de adaptare a curriculumului la contextul local, deşi familia ar trebui să reprezinte principalul partener al şcolii în acest domeniu. Cu asemenea „atitudini" din partea familiei nici nu poate fi vorba de o colaborare căci, literalmente, nu avem cu cine colabora. Având păreri diferite faţă de problemele educaţiei copilului în familie, apar disensiuni de care uneori, din nefericire, copilul ia cunoştinţă fiind, de obicei, prezent la exprimarea sau manifestarea lor. Punctele de vedere contradictorii facilitează copilul să-şi desfăşoare activitatea după bunul său plac.

În asemenea situaţii, consecinţele nu întârzie să apară: elevii cu rezultate slabe la învăţătură şi mai ales cei indisciplinaţi sunt, în cele mai multe cazuri, rodul unei astfel de neconcordanţe, deoarece copilul, ştiind că pentru faptele sale negative are un apărător în familie, le va săvârşi cu

Scanned with OKEN Scanner

seninătate. O bună educaţie implică necesitatea unităţii de vederi şi acţiuni din partea tuturor factorilor educativi.

Informarea reciprocă între învăţător şi familie cu privire la copil, la evoluţia lui se poate realiza prin mai multe modalităţi:

- şedinţe, lectorate cu părinţii – cadru organizat al unor analize riguroase asupra influenţei pe care cei doi factori o au asupra elevilor – sunt instrumente folosite de învăţător pentru a se asigura că munca lui nu dă greş, iar părinţii că şi-au încredinţat copii pe mâini bune;
- lecţiile şi serbările ţinute în faţa părinţilor permit celor din urmă să vadă manifestările elevilor în cadru lărgit şi sub aspecte diverse, să aprecieze rezultatul muncii lor, trăirile şi comportamentele acestora;
- vizitele la domiciliul elevilor constituie momente în care se realizează o cunoaştere amănunţită a împrejurărilor de viaţă pe care le trăieşte copilul, a valenţelor pozitive şi negative pe care le are mediul asupra „eului" elevului;
- corespondenţa şi carnetul de note sunt modalităţi cu caracter permanent, dar nu suficient de concludente dacă au un grad mare de subiectivitate şi dacă, dintr-o parte sau alta sunt tratate cu indiferenţă;
- excursiile de documentare ale părinţilor, coordonate de învăţător, pot constitui şi ele o modalitate, cu scopul de a-i pune pe părinţi în faţa unor situaţii tipice de o adevărată educaţie model în familie şi în şcoală.

Relaţia şcoală-comunitate presupune şi co-interesarea organizaţiilor non-guvernamentale, identificarea şi atragerea acelor organizaţii non-guvernamentale care sunt interesate în dezvoltarea educaţiei şi care au experienţă în colaborarea cu membrii comunităţii şcolare, pregătirea elevilor în diferite cercuri, cluburi, identificarea de resurse pentru învăţare, atragerea de parteneri pentru educaţie.

Nu trebuie să lipsească stimularea interesului pentru protecţia mediului înconjurător, problemele legate de poluarea aerului, lipsa de apă, înaintarea deşertului, pierderea echilibrului natural şi lipsa resurselor naturale.

Concluzii

Căile perfectei colaborări şcoală-comunitate constau, în primul rând, în cunoaşterea permanentă, de către şcoală şi familie, a problemelor ridicate de creşterea copilului, apoi de perfecta sincronizare a criteriilor educative, de intransigenţa activă, practică unitară a tuturor.

„Drumul exemplului e scurt, al poveţelor e ocolit
Cuvintele te învaţă, exemplele te pun în mişcare.
Un exemplu nobil face uşoare faptele anevoioase."(2)

Cei doi factori, şcoala şi comunitatea, trebuie să aibă acelaşi scop – formarea personalităţii umane integrale şi armonioase.

Bibliografie:

1. Rădulescu, Eleonora; Tîrcă, Anca – *Educaţia civică prin activităţi extraşcolare cu caracter interdisciplinar*, Bucureşti, Editura „Educaţia 2000+", 2004;
2. Stoian, M. – *Abecedarul părinţilor*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972;
3. Şerbănescu, D. – *Exemplul în educaţia copiilor*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1967.

O EXPERIENŢĂ DE NEUITAT – PROGRAMELE EURO-ECOLE (FRANŢA) ŞI EURO-LANGUES (BELGIA)

(AN UNFORGETTABLE EXPERIENCE – THE EURO-SCHOOL (FRANCE) AND EURO-LANGUAGES (BELGIUM) PROGRAMMES)

prof. Lucia-Maria Toma,
Şcoala cu Clasele I-VIII, Moţca, jud. Iaşi

Abstract:

The educational partnership represents for the large majority of teachers an educative path which is imperiously necessary for the current development of the Romanian school. The Euro-Ecole Teachers' Association from Nantes (France) has as a purpose attracting students towards knowing the vastness and diversity of cultures from Europe, and the Euro-Langues Association from Rochefort (Belgium) is specialized in receiving non-Francophone classes of students that want to know French.

Parteneriatul educaţional ca prioritate

Parteneriatul educaţional reprezintă în concepţia majorităţii cadrelor didactice o direcţie educativă imperios necesară dezvoltării actuale a şcolii româneşti. Se pleacă de la premisa că succesul copilului/ elevului este condiţionat de influenţa mai multor factori, nu doar de şcoală, ca mediu instituţionalizat.

Posibilitatea angajării factorilor responsabili din mediile formal, informal şi nonformal determină gradul de succes al elevului sau, mai bine spus, valoarea acordată fiecărui elev. Familia şi comunitatea sunt două componente care au sarcina de a sprijini şcoala pentru valorificarea potenţialului fiecărui individ.

De regulă, această îndatorire se realizează pe baza unor parteneriate, mereu actualizate în funcţie de obiectivele urmărite sau de contextul socio-politico-economic care poate opera modificări majore de formă şi conţinut.

Astfel, învăţământul românesc trebuie sa-şi asume o nouă reprezentare: parteneriatul educaţional ca prioritate a strategiilor educaţionale centrate pe termen lung şi rezolvarea de probleme.

Conceptul de parteneriat

Un parteneriat şcolar presupune foarte multă muncă din partea cadrelor didactice implicate în proiect, foarte multă responsabilitate precum şi foarte multă răbdare, căci atât părinţii, cât şi elevii sunt destul de reticenţi la nou; e o luptă cu mentalităţile părinţilor pe de o parte şi cu frica elevilor şi teama de necunoscut pe cealaltă parte, mai ales într-un oraşel mic de provincie.

În practica şcolară sunt vehiculate mai multe expresii destinate parteneriatului educaţional, cum ar fi: acord de parteneriat, acord cadru de parteneriat pentru educaţie, parteneriat de colaborare, protocol de colaborare, protocol de parteneriat, contract de parteneriat, convenţie de parteneriat, parteneriat, parteneriat de colaborare instituţională, proiect de parteneriat etc.[...]

Termenul parteneriat este definit ca asocierea a doi sau mai mulţi parteneri (de afaceri). În literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părţi decid să acţioneze împreună pentru atingerea unui scop comun. Parteneriatul informal se poate realiza atunci când părţile se cunosc, au structuri de tip similar, iar scopul este specific, atingerea acestuia nefiind o problemă.

Acest tip de parteneriat poate lua forma unor conferinţe sau mese rotunde care ar favoriza dialogul dintre părţi şi discutarea problemelor. Parteneriatul formalizat se poate stabili atunci când partenerii aparţin unor structuri de tip diferit, gen ONG-uri sau structuri ale administraţiei publice, care intenţionează, pe termen lung, realizarea unor sarcini plurivalente.

Procesul participativ reprezintă gradul cel mai înalt de formalizare, parteneriatul având loc, de regulă, la nivel local,

Scanned with OKEN Scanner

când părțile sunt implicate în luarea deciziilor.

Ecaterina Vrăşmaş defineşte parteneriatul educaţional ca fiind *„o atitudine în câmpul educaţiei, concept central pentru abordarea de tip curricular, flexibilă şi deschisă problemelor educative, [...] formă de comunicare, cooperare şi colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educaţional. El presupune o unitate de cerinţe, opţiuni, decizii şi acţiuni educative între factorii educaţionali"*.

Sorin Cristea, în Dicţionarul de pedagogie, afirmă că *„parteneriatul pedagogic reprezintă o noţiune recent introdusă în domeniul educaţiei care reflectă mutaţiile înregistrate la nivelul relaţiilor existente între instituţiile implicate, direct şi/ sau indirect, în proiectarea şi realizarea sistemului de învăţământ: şcoala, familia, comunitatea locală, agenţii sociali (economici, culturali, politici, religioşi), factorii de asistenţă socială"*.

Conţinutul specific pedagogic al conceptului de parteneriat poate fi evidenţiat în funcţie de următoarele trei repere metodologice:

a) reperul formelor de educaţie/ instruire care angajează complementarea relaţiilor dintre şcoală şi instituţiile specializate în mod direct sau prin diferite relaţii contractuale în realizarea unor programme de educaţie/ instruire nonformală;

b) reperul concepţiei manageriale care presupune intervenţia unor strategii de descentralizare bazate pe valorificarea deplină a resurselor existente la nivelul comunităţilor educative teritoriale şi locale;

c) reperul modalităţilor de funcţionare care evidenţiază diferenţa existentă între parteneriat şi sponsorizare.

Parteneriatul pedagogic îndeplineşte două funcţii generale complementare:

a) funcţia de deschidere organizaţională a şcolii spre instituţii şi personalităţi aflate în afara sistemului de învăţământ (privit în sens restrâns), care tind să fie integrate în sistemul de învăţământ (privit în sens larg);

b) funcţia de acţiune sinergică exercitată în interiorul sistemului de învăţământ (privit în sens larg) şi în exteriorul sistemului de învăţământ (privit în sens restrâns) – relaţia şcolii cu alte instituţii sociale implicate în mod direct şi indirect în realizarea finalităţilor educaţiei.

Asociaţia profesorilor Euro-Ecole din oraşul Nantes – Franţa

Din experienţa mea personală de cadru didactic, participarea unei şcoli din mediul rural la un parteneriat educaţional, chiar dacă nu face parte din programele cu fonduri europene prin programul Agenţiei Naţionale Pentru Programe Comunitare în Domeniul Educaţiei şi Formării Profesionale (de genul celor din programele Comenius sau Leornardo da Vinci), înseamnă atât pentru comunitate, părinţi, elevi, cât şi pentru şcoală o deschidere extraordinară spre Europa, spre tot ceea ce este nou în domeniu educaţional.

În anul 2007, am avut şansa să lucrez şi să fac parte dintr-un program internaţional organizat de asociaţia profesorilor Euro-Ecole din oraşul Nantes-Franţa (profesor Laurence Proust de la Scoala Longchamp), program la care participă anual peste 10 ţări din Europa.

Asociaţia are ca scop să sensibilizeze elevii de 9-11 ani, să cunoască întinderea şi diversitatea culturilor din Europa care vor deveni cetăţenii europeni de mâine prin intermediul corespondenţei şcolare, al schimbului şcolar, al întâlnirilor.

Această echipă de profesori benevoli (18 în total) favorizează căutarea de parteneri, pune în legătura şcolile interesate, formează profesori europeni pe parcursul acestui proiect prin organizarea unui stagiu în luna ianuarie, propune activităţi între clase pe tot parcursul întregului an şcolar, organizează la Nantes, în luna mai, o frumoasă adunare a tuturor claselor corespondente din Franţa şi din celelalte ţări europene numită *Săptămâna Euro-Ecole*.

Fiecare clasă franceză, prin corespondenţa cu o altă clasă europeană, intră în contact şi învaţă lucruri legate de cultura şi istoria ţării partenere, elevii încearcă să comunice, în ciuda barierelor de vârstă şi de limbă, în limba franceză cu corespondenţii lor pe care îi vor găzdui timp de o săptămâna în luna mai.

Activităţile din *Săptămâna Euro-Ecole* sunt numeroase şi extrem de interesante, începând de la simplele jocuri în clasă, elevii având ocazia să cunoască sistemul de învăţământ din ţara parteneră, vizite la muzee (muzeul Jules Vernes, muzeul sării), raliuri prin oraşul Nantes şi Pornic/ Periac – oraşe-staţiuni la ţărmul Oceanului Atlantic, punând la încercare abilităţile de orientare şi comunicare ale elevilor, trezindu-le curiozitatea pentru istoria oraşului şi pentru monumentele importante ridicate în Nantes.

Cea mai energică zi poate fi considerată cea în care au loc întrecerile sportive unde elevii cunosc atât jocurile tradiţionale din Franţa, cât şi pe cele mai cunoscute din domeniul sportiv şi au ocazia să facă echipă cu elevi din celelalte ţări europene.

Punctul culminant şi cea mai frumoasă şi spectaculoasă seară este seara petrecută la Cité des Congrès – un edificiu impresionant destinat spectacolelor mari pe a cărui scenă se desfăşoară un spectacol grandios la care participă toate clasele, atât din Franţa, cât şi din Europa.

Fiecare clasă participantă din Europa prezintă un scurt program artistic în limba ţării sale.

Delegaţiile din România au încântat mereu publicul străin prin frumuseţea costumelor populare, cât şi prin măiestria cu care au interpretat dansurile populare româneşti – o seară cu totul şi cu totul deosebită pe care nu o vor uita niciodată copiii români.

Această frumoasă experienţă s-a repetat şi în mai 2008 (profesor Françoise Launay de la Scoala Reigniers din Vertou – un mic orăşel de pe lângă Nantes) şi a fost cu atât mai deosebită cu cât elevii care au participat au fost din mediul rural (Şcoala cu clasele I-VIII Moţca).

Unii dintre ei nu au văzut niciodată Marea Neagră, dar au avut ocazia să vadă Oceanul Atlantic şi oraşul Paris cu monumentele sale.

E greu de spus în cuvinte ce a însemnat acest proiect pentru nişte elevi din mediul rural şi pentru şcoala şi comunitatea de acolo.

Ceea ce e sigur, e faptul că de această experienţă îşi vor aminti elevii toată viaţa, căci au avut şansa să cunoască civilizaţia franceză, au văzut cum trăiesc francezii la „ei acasă" şi au fost uimiţi de curăţenia, politeţea elevilor francezi. În schimb şi elevii români au reuşit să îi impresioneze pe cei francezi şi pe francezi în general, prin dansurile tradiţionale şi renumitele noastre costume populare.

În 2008 s-au sărbătorit 20 de ani de la înfiinţarea asociaţiei şi cu acest prilej organizatorii au pregătit o defilare prin oraşul Nantes în costume tradiţionale, fiind prezente 18 ţări din Europa şi, spre încântarea noastră, a românilor, delegaţia română a fost oprită mai tot timpul pentru a-i fi admirate costumele (o imagine mai frumoasă despre România nici nu se putea!).

Asociaţia Euro-Langues din Rochefort – Belgia

În februarie 2009 am avut din nou ocazia sa organizez şi să plec cu un grup de elevi, de data aceasta de la Colegiul Naţional „Mihail Sadoveanu" din Paşcani, unde am fost profesor cu doi ani în urmă, într-un sejur lingvistic în Belgia organizat de asociaţia Euro-Langues din Rochefort. Echipa de profesori şi animatori care fac parte din această asociaţie este specializată în primirea claselor non-francofone care doresc să vină în Belgia pentru a face o baie lingvistică de limbă franceză.

Imediat ce sosesc, elevii sunt preluaţi de echipa de lucru pentru a participa la numeroase activităţi lingvistice, sportive

Scanned with OKEN Scanner

şi culturale: jocuri lingvistice de conversaţie, ateliere de film, interviuri în oraş, teatru tip improvizaţie, karaoke, sporturi în pădure, vizite la peşterile din Rochefort, la o fermă de struţi, la un centru arheologic galo-roman, excursii la Bruxelles, la Bruges sau într-un oraş din Franţa.

Metodologia cursurilor este bazată pe comunicare: elevii vor învăţa să vorbească, să aibă curaj să vorbească, să nu se mai teamă să se exprime, să înveţe să iubească limba franceză, să-şi dezvolte competenţele de comunicare într-o limbă străină.

Activităţile sunt completate cu sejurul la familiile gazdă, unde limba de comunicare este obligatoriu franceza; elevii sunt cazaţi la familii, cu pensiune completă, în grupuri de 2, 3 sau 4.

Elevii au avut posibilitatea să vadă o altă ţară europeană, o altă cultură şi civilizaţie şi au învăţat foarte multe lucruri noi şi, în mod cert, ei şi-au consolidat cunoştinţele de limbă franceză.

Concluzie

Prin relatarea acestei experienţe nemaipomenite, am vrut să scot în evidenţă importanţa şi urmările deosebite ale desfăşurării unui parteneriat educaţional/ şcolar într-o şcoală din România. Impactul asupra comunităţii (elevi, părinţi, profesori, locuitori) este foarte mare, oferind instituţiei un prestigiu deosebit şi o deschidere spre Europa în adevăratul sens al cuvântului.

Bibliografie:

1. Cristea, Sorin – *Dicţionar de pedagogie*, Bucureşti, Editura „Litera Internaţional", 2000;
2. Masari, Ana-Gianina – *Educaţia şcolară şi parteneriatele şcoală-familie-comunitate*, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, coord. Constantin Cucoş, Iaşi, Editura „Polirom", 2008;
3. Vrăşmaş, Ecaterina – *Intervenţia socioeducaţională ca sprijin pentru părinţi*, Bucureşti, Editura „Aramis", 2008.

WAYS OF TESTING LANGUAGE

(MODALITĂŢI DE TESTARE A LIMBII)

prof. Veronica Ghiuţă,
Grup Şcolar „Dimitrie Leonida", Piatra Neamţ

Rezumat:

Rolul testării în procesul instructiv nu trebuie neglijat sau subestimat. În cazul limbii engleze, principalele abordări metodice ale predării acestei limbi în secolul al XX-lea au condus la inovări şi transformări majore şi în privinţa testării cunoştinţelor elevilor. Astfel, în timp ce suporterii metodei traducerii utilizează modalităţi subiective de testare a cunoştinţelor de limbă, iar metoda audio-lingvală utilizează modalităţi obiective de testare, metoda comunicativă utilizează modalităţi comunicative de testare a limbii.

Abstract:

The role of testing in the educational process must not be neglected or underestimated. In the case of the English language, the main methodical approaches of teaching this language in the 20th century led to major innovations and transformations concerning testing students' knowledge. Thus, while the supporters of the method of translation use subjective methods of testing knowledge of language, and the audio-lingual method uses objective methods, the communicative method uses communicative methods of testing knowledge.

Every teacher knows that things that are not tested and evaluated regularly are either ignored by the students or soon forgotten. The role of testing in the educational process therefore should not be underestimated. Besides the general classification of tests, which divides them into: *achievement/attainment tests, progress tests, diagnostic tests, placement tests, proficiency tests* and *aptitude tests*, the major approaches to foreign language teaching over the 20th century led to innovation and changes in testing as well.

I.1. Subjective testing

The typical testing techniques of traditional grammar-translation teachers are:

1) *oral interviews*, which are comprehension questions asked by the teacher on the basis of the text just studied;
2) *oral/written compositions*: the student is asked to retell /summarize in writing the new text;
3) *translations* from and into the target language;
4) *dictation*, which is useful for teaching spelling.

This kind of testing was said to be *subjective*. The main disadvantages of *subjective testing* are: *variations from testing to testing* (the same teacher may grade the same test differently, on different occasions) and *variations from one tester to another* (two teachers may grade the same test differently, which may represent the difference between success and failure in the case of highly competitive exams)

I.2. Objective testing

Testers of the audio-lingual approach reacted against the former generation's subjectivity of assessment and suggested a new type of testing, which they called *objective*. Tests that rely on isolated items to drill and assess separately each individual element are called *discrete point tests*.

I.2.1. Discrete point tests are *scientific* (they accept only one correct answer), *reliable* (the results are obvious and countable) and *practical* (the tests can be assessed easily and fast).They can be used to assess: the new grammar and vocabulary, the new information, listening/reading skills. However, each problem must be checked separately.

Types of Discrete Point Tests

1) *multiple choice testing item* puts forth a problem-sentence and provides four possible answers, of which only one is correct;

2) *dual choice* is used to assess *the correct form, true or false, same or different*;

3) *matching elements* – the students are required to match words and their definition, names of the characters and their description, or a list of words to be sorted out and arranged under various headings (instruction: *put the words in the list below in the correct column*);

4) *arranging elements* – the students must place the jumbled elements in the right order to form coherent stretches of language: *jumbled words, jumbled sentences*, or *jumbled paragraphs;*

5) *joining elements* – the students are given two or more short sentences, which they must rewrite as one sentence. There are situations when slight changes in the sentences may be necessary, such as the *use of sentence connectors to join the sentences*;

6) *blank completion* (a one-slot substitution task) – the student must provide the proper linguistic form for the blank space, to be checked on grammatical or lexical problems, or assessed the acquisition of the newly acquired information;

7) *blank and clue* – the procedure is similar to blank completion, with the difference that there is "a clue" – a word or group of words given in brackets, and the students must provide the correct form for the clue, according to the context;

Scanned with OKEN Scanner

8) *transformation/conversion*: the students rewrite the sentences according to certain criteria (lexical, grammatical, structural, stylistic). Transformation exercises can rely on *paraphrase*.

9) *adding elements* involves rewriting the text without changing its meaning, but adding new elements. The students are asked to focus on word order, or they may also be asked to continue the sentences, either by using their imagination, or according to the vocabulary given;

10) *replacing elements* – the students are asked to replace lexical items in the sentence by using semantically equivalent words or phrases;

11) *language traps* – the student must spot and correct the mistakes in the sentences;

Shortcomings of discrete point tests: they test isolated matters, while language functions as an organic whole. Such tests therefore lack authenticity of language.

I.2.2. Global-integrative tests

Global-integrative tests go beyond sentence level and assess several aspects of the learning process at the same time, based on full texts.

Types of Global-Integrative Tests

1. *the cloze procedure* is a multiple-slot substitution exercise. It employs a full text that can be used for different purposes, with words deleted according to certain criteria, and offers the advantage that the same text can be used for further activities, which test grammar, vocabulary, listening, reading comprehension.

Types of cloze

1.a) traditional cloze, in which words are deleted at regular intervals and replaced with a numbered blank space;

1.b) the modified cloze, which allows the testers to set their own criteria, whether lexical, grammatical or informational, for the deletion of words. It can be used to assess the acquisition of different word classes or grammatical categories or to provide vocabulary practice;

1.c) the dual or multiple-choice cloze is, at text level, what blank and clue is at sentence level: the student is given a number of choices (2-4) for each blank space to be filled out;

1.d) C-testing is achieved by deleting half of every second word in the text. If the word has an odd number of letters, the extra letter is left undeleted. The frequency of deletions can be reduced to every third or fourth word, if the task is too difficult for the students;

1.e) the authentic cloze gives students the opportunity to use their imagination and fill in the missing elements, so as to decode the message. Tests look like resulting from some kind of accident – a fire, spilled water, or a page burnt at the edges or ravaged by time. They oblige students to activate several of their language skills.

2. *Improved multiple choice*: the learner must process the text and assess its overall message, so that he must activate his entire knowledge. With short texts followed by several multiple choice items, multiple choice testing is often used to assess the students' *listening* or *reading* skills.

3. *Dictation*: since slow reading is artificial, different from ordinary speech, testers devised several improved types of dictation. With *reverse dictation* the students are given a printed text that contains gaps or errors; they listen to the text on tape, at normal speed and fill in the blanks or make the appropriate corrections of language traps.

4. *Information transfer* can take the form of a dialogue, with the part of one of the interactants missing. The students therefore must fill in the missing part.

The next step for the testers was to improve subjective tasks by designing communicative tasks and increase the objectivity of subjective scoring.

II.1. Communicative testing

Communicative testing is *an improved subjective type of testing* which aims to assess the learner's communicative skills and to approximate real world language use.

Types of Communicative Tests

1. *Role play*: the teacher provides a communicative situation and the instruction for the students to play out their part in the dialogue;

2. *Skill-based tasks*: the teacher provides a task, which the students use as a pretext for discussion;

3. *Letter writing*: the students write a letter according to the instruction;

4. *Interaction* can be oral and/or written and is based on a communicative situation, which the interactants have to exploit and produce oral communication.

II.2. Non-communicative subjective testing

In terms of testing, *objective tasks* can ensure fast assessment of results for *receptive skills*, but only *subjective tasks* can assess *productive skills*. Communicative tasks, which simulate real-world performance, are used for communicative skills. However, students who face exams need accuracy of language and extensive speaking and writing skills, so that at this level the teacher must also set *non-communicative subjective tasks*.

Types of non-communicative subjective tasks, used for oral and written exchanges:

1. *Discussion* – the students are given the instruction to argue for or against some statements;

2. *Composition/storytelling*: the students have to begin or end their story with the sentence given by the teacher;

3. *Essay-writing*, following the instruction given by the teacher;

4. *Read and write* – usually, the instruction is to *read a text and decide* on some issues under discussion.

III. Alternative/complementary methods of evaluation

Testers should also employ some techniques for testing long-term performance, such as:

1. the project

The project is a long term task (e.g. a whole semester) that can be performed individually or by group work. The teacher defines the requirements of the project, which is started in the classroom and continued and finished at home. When the students finish the project, they must give a short oral report before their classmates and present the project.

2. self-evaluation

The learners become active participants with communicative and post-communicative teaching. During the process of learning, the learners understand they must learn to assess their own achievements. A *questionnaire* can be given to the students, to provide the feed-back of the activity.

3. the portfolio

The portfolio is a complex evaluation instrument, including all the relevant data which result from the previously mentioned evaluation techniques and procedures: oral and written tests, systematic observation, projects, self-evaluation sheets, etc. A complete portfolio will also contain information concerning: the learner's participation in professional competitions and the results obtained, the learner's career and professional orientation, the learner's interest towards a career, feedback from the community etc.

Bibliography:

1. Power, Ted – *English Language Learning and Teaching*, in: http://www.btinternet.com/~ted.power/teflindex.htm;
2. Vizental, Adriana – *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Iași, Editura „Polirom", 2007.

Scanned with OKEN Scanner

INTERFERENȚE DIDACTICE – PERIODIC CU APARIȚIE TRIMESTRIALĂ
EDITAT DE EDITURA CORGAL PRESS – BACĂU
Redactor: Ileana - Sorinela Teodorescu
Tehnoredactor: Ioan Iacovache
Telefon redacție: 0234-545528, 0745-257175
– ISSN 1584 - 3777 –

Responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate revine
în exclusivitate autorilor.

Tipărit la Tipografia Elena Bacău
tel. 0745.026.200
www.tipografiaelena.ro

Scanned with OKEN Scanner

STIMAŢI COLABORATORI,

Colegii care doresc să mai publice un studiu pentru **numărul 1/2008** al periodicului pot trimite materialele până pe data de 15.12.2007. Am prelungit perioada de trimitere a materialelor pentru că nu am avut timpul necesar să anunţăm la telefon toţi colaboratorii. Ne cerem scuze pentru această situaţie, dar organizarea şi expedierea materialelor de la Sesiunea Naţională deComunicări Ştiinţifice de pe data de 17.11.2007 ne-a ocopat foarte mult timp.

Rezervarea locrilor se face numai la telefon (0234-545528; 0745-257175).

Mai sunt disponibile 32 de locuri!

Adresez rugămintea de **a NU se mai trimite materiale scurte** sau fără rezumatul de 4-6 rânduri în limba română. Acest lucru îngreunează editarea rapidă a periodicului. Şi la acest număr a trebuit să lungim un nr. 45 de materiale, la care s-au adăugat încă15 rămase de la numărul 3. Materialele în cauză au fost lungite de la 2 rânduri, până la ½ din mărimea minimă solicitată. Toate materialele care au la bibliografie menţionat un nr. din revista *Interferenţe Didactice* au fost aduse la mărimea corespunzătoare de redacţie.

De asemenea, peste 40 de materiale au fost trimise fără rezumate sau cu rezumate necorespunzătoare. Din 175 de materiale publicate în acest număr, numai 4 au fost împărţite pe subpuncte. Şi împărţirea pe subpuncte „mănâncă" destul timp.

Rugăm ca pe viitor să aveţi în vedere eliminarea acetor neajunsuri!

Cu respect,
Ileana-Sorinela Teodorescu

Scanned with OKEN Scanner

Stimaţi colaboratori,

Ne cerem scuze pentru întârzierea cu care expediem acest număr, dar, după cum am comunicat şi pe internet, această pauză se datorează faptului că doamna traducătoare de la revistă a născut. La acest fapt s-au adăugat şi multiplele probleme de sănătate pe care le-am avut eu, personal.

Săptămâna viitoare se expediază şi ediţia specială de la sesiuna de comunicări din noiembrie.

În prezent nr. 3 al revistei este la tradus şi se lucrează intens şi la nr. 4.

Nr. 3 sperăm să fie gata la începutul lunii decembrie, iar nr. 4 la sfârşitul acesteia.

Persoanele care au urgenţă pentru salariul de merit şi au materiale trimise la aceste două numere sau la sesiunea din mai, rugăm să comunice din timp ca să le putem trimite coperta şi materialul inserat pe o pagină spre a fi puse la dosar.

Pentru persoanele care mai au nevoie să publice un studiu pe anul 2009, vă anunţăm că mai puteţi trimite materiale (condiţiile de tehnoredactare sunt pe interiorul copertei revistei primite) până pe date de 1 decembrie 2009. Am suplimentat acest nr. de revistă cu încă 30 de locuri care sunt disponibile în acest moment. Înscrierile se pot face pe e-mail (interferentedidactice@yahoo.com) sau la telefon (0234-545528 – seara între orele 21-23 sau 0745-257175 – la orice oră).

Numai pentru învăţători/ institutori/ profesori învăţământ primar:

Am început să derulăm la Bacău două proiecte naţionale, ce se desfăşoară pe 4 ani şcolari, care s-au relut pentru a III-a oară, sub altă denumire:

1. „Sil şi artă, mişcare şi expresivitate" (limba română şi educaţie plastică); mai sunt disponibile pentru cei care lucrează la: clasa I – 17 locuri, clasa a II-a – 15 locuri, clasa a III-a 6 locuri, clasa a IV-a – 14 locuri;
2. „Evaluarea formativă la matematică, pe gustul elevului"(matematică); mai sunt disponibile pentru cei care lucrează la: clasa I – 16 locuri, clasa a II-a – 18 locuri, clasa a III-a 12 locuri, clasa a IV-a – 6 locuri.

Colegii care doresc se pot înscrie la unul sau la ambele proiecte şi vor primi copia de pe proiect şi adeverinţă de participare. De asemenea, proiectele sunt prevăzute cu activităţi de derulare. Înscirea se face numai la telefon la unul din numerele comunicate mai sus.

Vă mulţumesc pentru înţelegere şi vă doresc multă sănătate!

Cu respect,
Ileana-Sorinela Teodorescu

Scanned with OKEN Scanner

PUBLICAREA LUCRĂRII DE LA SESIUNEA DE COMUNICĂRI

STIMAȚI COLEGI,

Lucrarea pe care dumneavoastră ați elaborat-o pentru SESIUNEA NAȚIONALĂ DE COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE din 15 noiembrie 2008 poate fi publicată, ca și ***articol,*** *în* ***A II-A EDIȚIE SPECIALĂ*** *din acest an a* ***periodicului „Interferențe Didactice"****, înregistrat la Biblioteca Națională a României cu* ***I.S.S.N. 1584-3777****.*

Pentru publicarea lucrării este necesar să contribuiți cu suma de ***30 RON de persoană****, sumă pe care o puteți lăsa la colegii din secțiunea unde ați susținut lucrarea sau o puteți trimite prin poștă, pe mandat poștal, până pe data de* **19 decembrie 2008** *(data poștei) la inst. Ileana-Sorinela Teodorescu, pe adresa: Str. Nicolae Bălcescu, Bl.12, Sc. C, Et. 1, Ap. 3, Bacău, Cod: 600051.* ***(Oferta este valabilă pentru colegii care NU au trimis banii pentru publicare odată cu taxa de participare la sesiune.)***

Un exemplar din revistă va fi expediat pe adresa dumneavoastră de acasă în luna ianuarie.

Colaboratorii care au URGENȚĂ privind publicarea acestei lucrări, în vederea completării dosarului pentru salariu sau gradație de merit, sunt rugați să sune la numerele de telefon 0234-545528 sau 0745-257175, seara între orele 21-23, pentru a primi documentația necesară.

Scanned with OKEN Scanner